



# ВЕСТНИК

## ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2(50)  
2021

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**

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

**ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР**

*Е.В. Осокина*, кандидат  
педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Шадринский  
государственный  
педагогический университет»,  
(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](mailto: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,  
Свидетельство о регистрации  
СМИ ПИ № ФС 77 – 76229  
12.07.2019.

© ШГПУ, 2021, № 2

**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);

*Г.Г. Горелова*, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО  
«Южно-Уральский государственный университет (национальный  
исследовательский университет)» (Челябинск, 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. Прокотьев*, доктор медицинских наук, профессор ФГАОУ ВО  
«Тюменский государственный университет» (Тюмень, Россия);

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

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

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

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

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

2(50)  
2021

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**

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

**MANAGING EDITOR**

*E.V. Osokina*, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (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](mailto: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](https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725)

**THE JOURNAL IS REGISTERED:**

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

© ShSPU, 2021, №2

**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);

*G.G. Gorelova*, Doctor of Psychology, Professor of South Ural State University (National Research University) (Chelyabinsk, 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).

**Редакционно-издательский совет**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*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**

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	<b>10</b>
<b>Авраменко В.В.</b> Системно-деятельностный подход в обучении грамматике немецкого языка .....	10
<b>Анфилатова О.В., Митрофанов Д.С.</b> Развитие скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет с использованием специальных упражнений легкоатлетов .....	13
<b>Бастракова А.С., Малова Т.В.</b> Формирование у детей 6-7 лет представлений о материках в процессе проекта «Путешествие по карте» .....	18
<b>Белякова А.В., Хмелькова Е.В.</b> Особенности развития связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения .....	25
<b>Блохина Ю.А., Шеховская Н.Л.</b> Социально-педагогическая характеристика информатизации среды общеобразовательной организации .....	28
<b>Булдакова Н.Б.</b> Опыт обучения биологии студентов средне специальных учебных заведений, изучающих профессию «Повар, кондитер» .....	30
<b>Булдашева О.В.</b> Возможности курса «Физическая культура и спорт» в формировании у студентов педвуза готовности к здоровьесбережению .....	35
<b>Вавилов А.Л., Парфенов В.С.</b> Развитие скоростно-силовых способностей у юношей-баскетболистов 14-16 лет в тренировочном процессе с использованием утяжелителей .....	38
<b>Васева Е.С., Бужинская Н.В.</b> Конкурс компьютерной графики как способ развития творческих способностей .....	42
<b>Габдулинова К.Г., Владыкина Е.А.</b> Развитие у четвероклассников познавательного интереса к растениям в рамках проекта «Мир растений под микроскопом» .....	47
<b>Гуляева В.С., Бакулева А.А.</b> Исследование эффективности применения рациональных стратегий на начальном этапе обучения немецкому языку .....	53
<b>Гуляева В.С., Вершинина К.А.</b> Результаты опытно-экспериментальной проверки использования видеоматериалов на уроках иностранного языка при обучении лексике .....	57
<b>Давлетшина А.А.</b> Проблема обеспечения безопасности детей дошкольного возраста в контексте развития современного общества .....	61
<b>Джалилова Ф.Б., Вахрушева Л.Н.</b> Развитие вычислительных навыков второклассников на уроках математики в процессе использования программы SMART Notebook .....	65
<b>Дубаков А.В., Кузьменкина Е.В.</b> Использование сервиса TED Talks в обучении иностранному языку .....	71
<b>Дубаков А.В., Орлова А.А.</b> Возможности информационно-коммуникационных технологий в формировании иноязычных лексических навыков обучающихся школы .....	75
<b>Емельянова Е.Н.</b> Парадокс отношения родителей к одаренности младших школьников .....	80
<b>Журавлева И.Н., Савинова С.В.</b> Формирование представлений детей 6-7 лет о безопасном поведении в быту в процессе создания мультфильма .....	85
<b>Исаева С.С.</b> Информационно-коммуникационные технологии в обучении студентов журналистов .....	89
<b>Караваева А.А.</b> Применение контрастивного подхода в обучении грамматике немецкого языка в общеобразовательной школе .....	92
<b>Караваева А.А.</b> Особенности организации обучения грамматике немецкого языка на основе контрастивного подхода .....	98
<b>Кириченко Д.В.</b> Особенности организации учебного процесса при дистанционном обучении .....	105

---

## CONTENT

---

<b>Коврова М.А., Заколупина А.А.</b> Фразеологизмы как средство развития лингвокультурологической компетенции у третьеклассников на уроках русского языка ....	107
<b>Коурова С.И., Потапова Т.С.</b> Реализация эколого-краеведческого подхода в курсе школьной зоологии при изучении экологической составляющей .....	115
<b>Лесик С.В., Малова Т.В.</b> Развитие у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах в проекте «Берегись автомобиля» .....	119
<b>Макаров А.А., Чикалова Л.С.</b> Мероприятия «событийного» маркетинга в высших учебных заведениях: обзор практики и перспектив применения .....	126
<b>Оболдина Т.А.</b> Некоторые вопросы изучения элементов теории делимости в школьном курсе .....	131
<b>Оларь Ю.В., Хильченко Т.В., Андреев Д.Е.</b> Анализ отечественного и зарубежного опыта организации коллаборативного обучения иностранным языкам в вузе .....	136
<b>Пахтусова И.Л., Вахрушева Л.Н.</b> Развитие представлений о малой Родине у детей 5-6 лет в процессе реализации проекта «Мой родной город Слободской» .....	142
<b>Пушкарева М.П., Кулсахатов Д.К.</b> Nursery Rhymes как средство формирования лексических навыков обучающихся на младшем этапе .....	147
<b>Родыгина З.С., Савинова С.В.</b> Развитие представлений о профессиях у старших дошкольников в процессе дидактической игры .....	152
<b>Савинова С.В., Заболотникова В.С.</b> Развитие координационных способностей старших дошкольников в процессе занятий по плаванию .....	157
<b>Савинова С.В., Симакова А.П.</b> Развитие умений у детей 4-5 лет задавать вопросы и отвечать на них в процессе проведения опытов и экспериментов .....	163
<b>Семенова И.Н., Чигвинцева С.А.</b> Дифференцированный подход при формировании умения искать решение текстовой задачи на проценты .....	169
<b>Титлянова Е.С., Хмелькова Е.В.</b> Особенности нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	175
<b>Титова Ю.В., Вахрушева Л.Н.</b> Кольца Луллия как средство развития связной речи детей 3-4 лет .....	179
<b>Филин А.А., Малова Т.В.</b> Моделирование как средство развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики» ...	182
<b>Шамарина Е.В., Коробкова С.И.</b> Исследование системы взаимодействия педагога с родителями младших школьников, испытывающих трудности в обучении .....	190
<b>Шилова Е.М., Городилова С.А.</b> Коррекция нарушений словообразования у дошкольников с умственной отсталостью .....	193
<b>Штольц Ю.М.</b> Реализация процесса духовно-нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения образования .....	197
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ .....</b>	<b>202</b>
<b>Быкова Е.А.</b> К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте .....	202
<b>Волгуснова Е.А.</b> Исследование коррекции восприятия образа тела у подростков .....	208
<b>Гаспарович Е.О., Павина П.А.</b> Совершенствование управления корпоративным обучением линейного персонала средствами организационной культуры предприятия .....	213
<b>Дёмкина А.В., Толстикова О.Н.</b> Использование нетрадиционных техник рисования в работе с умственно отсталыми детьми .....	222
<b>Ионина О.С.</b> Изучение иррациональных установок студентов (на примере педагогического ВУЗа) .....	225

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>Истомина С.В.</b> Развитие коммуникативных умений у подростков посредством тренинговой работы .....	230
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	<b>237</b>
<b>Амельченко А.А.</b> Перевод реалий в художественном тексте (на материале повести Т. Капоте "Завтрак у Тиффани") .....	237
<b>Байкова А.В., Скипина М.И.</b> Особенности перевода английских фразеологизмов (на примере фразеологических единиц в художественном произведении ХоллиСмейл «Девушка-гик»).....	239
<b>Войтов Д.Е.</b> Немецкий военно-технический текст как одна из разновидностей военного текста.....	246
<b>Камышева О.С.</b> Ключевая метафора рэгтайма и второстепенные метафоры со сферой-источником «Музыка» в романе Э.Л. Доктороу «Рэгтайм» .....	250
<b>Камышева О.С.</b> Музыкальные метафоры в повести Т. Капоте «Луговая арфа» .....	253
<b>Камышева О.С.</b> Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» .....	257
<b>Маргарян Ю.А., Байкова О.В.</b> Структурно-семантические особенности английских фразеологизмов .....	262
<b>Окшина А.М., Макеева С.О.</b> Языковая вариативность как средство создания комического эффекта в британских юмористических передачах .....	266
<b>Сорокина Е.А., Ахметов А.А.</b> Классификация архаизмов в современной немецкой литературе.....	270
<b>Сорокина Е.А., Темнякова А.А.</b> Kiezdeutsch –диалект современного немецкого языка ....	274
<b>Тарасова Л.В., Байкова О.В.</b> Языковые маркеры состояния депрессии.....	278
<b>Информация для авторов</b> .....	<b>282</b>

---

## CONTENT

---

### Content

<b>PEDAGOGICAL SCIENCES.....</b>	<b>10</b>
<b>Avramenko V.V.</b> System-active approach in learning German grammar .....	10
<b>Anfilatova O.V., Mitrofanov D.S.</b> The development of speed-strength abilities of 13-14 year old female volleyball players using special exercises of athletes.....	13
<b>Bastrakova A.S., Malova T.V.</b> The formation of ideas about the continents in 6-7 years old children during the project “Traveling on the map” .....	18
<b>Belyakova A.V., Khmelkova E.V.</b> The features of coherent speech of older preschool children with visual impairments .....	25
<b>Blokhina J.A., Shehovskaya N.L.</b> Socio-pedagogical characteristics of informatization of the educational organization environment .....	28
<b>Buldakova N.B.</b> Experience of teaching biology to students of secondary specialized educational institutions studying the profession of “Cook, pastry chef”.....	30
<b>Buldasheva O.V.</b> The opportunities of the course “Physical culture and sport” in the formation of readiness for health care in students of the pedagogical university .....	35
<b>Vavilov A.L., Parfenov V.S.</b> Development of speed and strength abilities in young basketball players aged 14-16 years in the training process with the use of weights.....	38
<b>Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V.</b> Computer graphics competition as a way to develop creativity.....	42
<b>Gabdulinova K.G., Vladykina E.A.</b> The development of a cognitive interest in plants at fourth-graders in the project “The world of plants under a microscope” .....	47
<b>Gulyaeva V.S., Bakuleva A.A.</b> Research on the effectiveness of rational strategies at the initial stage of German language teaching .....	53
<b>Gulyaeva V.S., Vershinina K.A.</b> The results of an experimental test of the use of video materials in foreign language lessons when teaching vocabulary .....	57
<b>Davletshina A.A.</b> The problem of ensuring the preschool children safety in the context of modern society development.....	61
<b>Jalilova F.B., Vakhrusheva L.N.</b> Developing the computing skills of second graders in math lessons while using the SMART Notebook program.....	65
<b>Dubakov A.V., Kuzmenkina E.V.</b> Using TED Talks in foreign language teaching.....	71
<b>Dubakov A.V., Orlova A.A.</b> Capabilities of information and communication technologies in the formation of school students’ vocabulary skills .....	75
<b>Emelyanova E.N.</b> The paradox of the parents’ attitude to the primary schoolchildren giftedness.....	80
<b>Zhuravleva I.N., Savinova S.V.</b> Formation of ideas of 6-7 years old children about safe behavior in everyday life in the process of creating cartoon.....	85
<b>Isayeva S.S.</b> Information and communication technologies in teaching journalism students .	89
<b>Karavaeva A.A.</b> The use of contrastive approach in teaching German grammar in a comprehensive school .....	92
<b>Karavaeva A.A.</b> Features of the organization of teaching German grammar based on the contrastive approach.....	98
<b>Kirichenko D.V.</b> Features of the organization of the distant educational process .....	105

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>Kovrova M.A., Zakolupina A.A.</b> Phraseologisms as a means of developing linguocultural competence in third-graders in Russian lessons .....	107
<b>Kourova S.I., Potapova T.S.</b> Implementation of the ecological and local history approach in the course of school zoology in the study of the ecological component .....	115
<b>Lesik S.V., Malova T.V.</b> The development of ideas about safe behavior on the roads in 6-7 years children in the project "Watch out of the car" .....	119
<b>Makarov A.A., Chikalova L.S.</b> Actions of "event" marketing in higher education institutions: overview of practice and prospects of application .....	126
<b>Oboldina T.A.</b> Some questions of studying the elements of the theory of divisibility in the school course .....	131
<b>Olar Yu.V., Khilchenko T.V., Andreev D.Ye.</b> Analysis of domestic and foreign experience in organizing collaborative teaching of foreign languages in higher education institutions ..	136
<b>Pakhtusova I.L., Vakhrusheva L.N.</b> The development of ideas about Hometown in 5-6 years children in the process of realization the project "My native town Slobodskoy" .....	142
<b>Pushkareva M.P., Kulsakhatov D.K.</b> Nursery Rhymes as a Means of Forming of Lexical Skills of Students at an Early Stage.....	147
<b>Rodygina Z.S., Savinova S.V.</b> Development of ideas about professions in older preschoolers in the process of didactic play .....	152
<b>Savinova S.V., Zabolotnikova V.S.</b> Development of coordination abilities of senior preschoolers in the course of swimming lessons.....	157
<b>Savinova S.V., Simakova A.P.</b> Developing the skills of 4-5 years old children to ask questions and answer them in the process of carrying out experiments.....	163
<b>Semenova I.N., Chigvintseva S.A.</b> Differentiated approach in the formation of the ability to search for a solution to a text problem for percentages.....	169
<b>Titlyanova E.S., Khmelkova E.V.</b> Features of articulation disorders in children with phonetic underdevelopment .....	175
<b>Titova Yu.V., Vakhrusheva L.N.</b> Lullium rings as a means of developing coherent speech in 3-4 years aged children.....	179
<b>Filin A.A., Malova T.V.</b> Modeling as a means of developing third-graders ability to solve non-standard problems in the study group "Behind the pages of a mathematics textbook" ..	182
<b>Shamarina E.V., Korobkova S.I.</b> The study of the system of interaction between the teacher and the parents of primary school children with learning difficulties.....	190
<b>Shilova E.M., Gorodilova S.A.</b> Correction of word formation disorders in preschool children with mental retardation.....	193
<b>Stolz Yu.M.</b> Realization of the process of spiritual and moral education in older preschool children in the conditions of an educational institution.....	197
<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES .....</b>	<b>202</b>
<b>Bykova E.A.</b> To the question of the formation of strong-willed qualities in adolescence ....	202
<b>Volgusnova E.A.</b> Research on Correction of Body Image Perception in Adolescents .....	208
<b>Gasparovich E.O., Pavina P.A.</b> Improving the management of line personnel corporate training by means of the organizational culture of the enterprise .....	213
<b>Demkina A.V., Tolstikova O.N.</b> The use of non-traditional drawing techniques in working with mentally retarded children.....	222

---

## CONTENT

---

<b>Ionina O.S.</b> Studying the irrational attitudes of students (on the example of a pedagogical university).....	225
<b>Istomina S.V.</b> Development of adolescents' communication skills through training work ..	230
<b>PHILOLOGICAL SCIENCES</b> .....	<b>237</b>
<b>Amelchenko A.A.</b> The translation of realities in a literary text (based on the story "Breakfast at Tiffany's" by T. Capote).....	237
<b>Baykova A.V., Skipina M.I.</b> Translation peculiarities of English phraseological units (based on the example of phraseological units in the novel of Holly Smale "Geek Girl") .....	239
<b>Voitov D.E.</b> German military-technical text as one of the varieties of military text .....	246
<b>Kamysheva O.S.</b> The Key Ragtime Metaphor and Secondary Metaphors with the Source Sphere "Music" in the novel "Ragtime" by E.L. Doctorow.....	250
<b>Kamysheva O.S.</b> Musical Metaphors in the Story "The Grass Harp" by T. Capote.....	253
<b>Kamysheva O.S.</b> Musical Metaphors in R. Bradbury's novel "Fahrenheit 451" .....	257
<b>Margaryan Yu.A., Baykova O.V.</b> Structural and semantic features of English idioms .....	262
<b>Okshina A.M., Makeeva S.O.</b> Language variability as a means of creating comic effect in British comedy shows .....	266
<b>Sorokina E.A., Akhmetov A.A.</b> Classification of archaisms in modern German literature.	270
<b>Sorokina E.A., Temnyakova A.A.</b> Kiezdeutsch - the Modern German Dialect .....	274
<b>Tarasova L.V., Baykova O.V.</b> Linguistic markers of depression .....	278
<b>Information for authors</b> .....	<b>282</b>

**Виктор Васильевич Авраменко**  
г. Брест, Беларусь

### **Системно-деятельностный подход в обучении грамматике немецкого языка**

В статье проанализированы правила употребления временных форм немецких глаголов для выражения нереальных сравнительных предложений немецких авторов Х. Драйер и Р. Шмитта и функционирование рассматриваемых предложений на синтагматическом уровне. В тринадцати из семнадцати высказываний художественного текста правила употребления временных форм глаголов для выражения последовательности действий соответствуют грамматическим нормам. В то же время в четырех высказываниях, согласно правилам, последовательность нереальных действий должна была быть выражена другими формами. Самостоятельно работая над аутентичными текстами различных жанров, обучающиеся углубляют свои знания, знакомятся с разнообразными способами выражения одного и того же смысла, совершенствуют навыки употребления грамматических конструкций в речи.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, нереальные сравнительные предложения.

**Victor Vasilevich Avramenko**  
Brest, Belarus

### **System-active approach in learning German grammar**

The article analyzes the rules of using the temporary forms of German verbs to express unrealistic comparative sentences of German authors H. Dreyer and R. Schmitt and the functioning of the sentences under consideration at the syntagmatic level. In thirteen of the seventeen statements of the artistic text, the rules of using temporal forms of verbs to express a sequence of actions correspond to grammatical norms. At the same time, in four statements, according to the rules, the sequence of unrealistic actions had to be expressed in other forms. Independently working on authentic texts of different genres, students deepen their knowledge, get acquainted with various ways of expressing the same meaning, improve the skills of using grammatical structures in speech.

**Keywords:** active approach, unrealistic comparative sentences.

В последние годы появилось много учебников, учебных пособий, различного рода учебно-методических комплексов по обучению немецкой грамматике. Наряду с печатными изданиями широко представлены электронные учебники разных авторов из различных стран, что создает определенного рода проблемы отбора учебного материала. Особенно, на наш взгляд, несколько бессистемно представлен материал в учебниках по теме «Конъюнктив». Изучение данной темы трудно поддается усвоению. В рамках отведенного программой времени обучающиеся, как правило, не в состоянии должным образом усвоить учебный материал. Как показывает практика, через некоторое время у большинства обучающихся остаются лишь неполные представления об образовании и употреблении немецких глаголов в конъюнктиве. В этой связи преподаватель должен заниматься не простой передачей знаний, а руководствоваться системно-деятельностным подходом и формировать у студентов способность добывать эти знания самостоятельно и использовать их для успешного личностного и профессионального роста.

О.В. Чутаева отмечает следующие показатели эффективности образования при внедрении деятельностного подхода:

– результаты обучения приобретают как социально-значимый, так и личностный характер;

– знания учащихся становятся более глубокими и прочными, появляется возможность самостоятельного развития в изучаемой области;

– появляется возможность дифференцированного обучения без нарушения единой структуры теоретических знаний;

– повышается мотивация и интерес обучающихся к изучению дисциплины на всех ступенях обучения;

– создаются условия для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование целостной картины мира и компетентностей в любой предметной области познания [1].

Выше названные показатели повышения эффективности имеют непосредственное отношение к преподаванию иностранных языков. Деятельностный подход в обучении иностранным языкам означает овладение им во всех формах речевой деятельности, умение строить речевое и неречевое поведение адекватно социально-культурной специфике страны изучаемого языка, а также использовать иностранный язык, как средство для получения информации из иноязычных источников в целях образования и самообразования.

В программах по изучению практической грамматики немецкого языка содержатся темы, которые трудно поддаются изучению в связи с недостаточно систематизированным учебным материалом в учебных пособиях. Например, тема «Irreale Vergleichssätze (Irreale Komparationssätze)» – «Нереальные сравнительные предложения» представлена вместе с теоретическим материалом и тренировочными предложениями практически на одной странице учебника объемом в 320 страниц (Х. Драйер 248-250) [2]. В правилах дана информация о союзах, которые вводят нереальные сравнительные предложения, и объясняется порядок слов в предложениях с *als ob*, *als wenn*, *wie wenn*, *als*. Образцы употребления временных форм представлены только:

претеритумом *Sie schaut mich an, als ob sie mich nicht versteht* – Она смотрит на меня, как будто не понимает меня (настоящее время)

и плюсквамперфектом *Sie schaut mich an, als sie mich nicht verstanden hätte* – Она смотрит на меня, как будто не поняла меня (прошедшее время).

*Er hat solchen Hunger, als hätte er seit Tagen nichts gegessen* – Он настолько голоден, словно не ел несколько дней (прошедшее время).

Безусловно, это наиболее часто употребляемые временные формы глаголов, употребляемых в нереальных сравнительных предложениях. Но если проанализировать употребление временных форм в тексте, то картина получается несколько другая. Обратимся к конкретным примерам, выбранным методом сплошной выборки из произведения Э. – М. Ремарка «Три товарища» [3].

Plötzlich hörte ich hinter mir ein heiseres Krächzen, das klang, als ob unter der Erde ein rostiges Gewinde hochgedreht würde [3, С. 5].

Вдруг за своей спиной я услышал хриплое кряхтение, – казалось, будто под землей проворачивают ржавый винт.

Для выражения настоящего времени в немецком предложении используется презенс пассив, который передается в переводе неопределенно-личным глаголом.

Bollwies kam nach einer halben Stunde so verstört zurück, als hätte er die Seeschlange gesehen [3, С. 11].

Болвис вернулся через полчаса и был так потрясен, словно увидел морского змея.

Плюсквамперфект конъюнктив указывает на прошедшее время.

Verwundert blickte er auf seinen Tachometer, als könne der nicht stimmen [3, С. 12].

Он с недоверием посмотрел на свой спидометр, словно тот мог обмануть.

Грамматическая трансформация, в процессе которой глагол настоящего времени *können* переведен глаголом в прошедшем времени *konnte*, не со-

всем, на наш взгляд, оправдана, так как действие происходит в настоящем времени: он смотрел на спидометр, и сомневался в его показаниях (в скорости движения автомобиля в настоящий момент).

Köster blickte ruhig auf die Straße, ich schaute gelangweilt in die Luft; und Lenz, obschon er ein Bündel Spannung war, zog eine Zeitung hervor und tat, als ob es nichts Wichtigeres für ihn gäbe, als gerade jetzt zu lesen [3, С. 12].

Кестер спокойно глядел на дорогу, я, скучая, уставился в пространство, а Ленц, хотя к этому времени он уже превратился в сплошной комок напряженных нервов, достал газету и углубился в нее, словно для него сейчас не было ничего важнее.

Глагол *gäbe* в форме претерита указывает на то, что действие совершается в настоящем времени. В русском эквиваленте глагол стоит в форме прошедшего времени. Но благодаря введению наречия времени *сейчас* переводчиком достигнута адекватность перевода.

“Binding“, sagte er schließlich, mit einer halben Verbeugung, als könne er sich an seinem Namen festhalten [3, С. 15].

«Биндинг», цепляясь за собственную фамилию, как за якорь спасения.

Презенс конъюнктив заменен деепричастным оборотом с лексическими трансформациями. Вместе с тем одновременность действия, выраженного в косвенной речи, и моментом речи выражена в немецком варианте глаголом в презенсе.

Er wurde überweht von den Fetzen der Soldatenlieder, und mir war, als ob der kleine Raum sich höbe und mit uns durch die Nacht und durch die Jahre schwebe, vorbei an vielen Erinnerungen [3, С. 15].

Его заглушали обрывки солдатских песен, и мне казалось, что маленькая комнатка трактира вместе с нами подымается ввысь и, покачиваясь, плывет сквозь ночь, сквозь годы, сквозь множество воспоминаний.

Одновременность момента речи и действия в косвенной речи выражена, как в предыдущем примере, глаголами в презенсе.

Ich wählte zwischen meinen paar Hemden und Strümpfen, als hätte ich zwanzigmal soviel... [3, С. 20].

... Я выбрал рубашку и носки, и выбирал так долго, словно у меня их было в двадцать раз больше, чем на самом деле.

В данном примере одновременность действия в косвенной речи с моментом речи выражена глаголом в форме претерита.

Aber zwischen Abend und Morgen schaffte es wieder Zwischenräume, als wären es Jahre [3, С. 21].

Но зато от вечера до утра возникают такие интервалы, которые длятся словно годы.

Употребление формы претерита идентично функционированию претерита в выше приведенном высказывании.

Jetzt saß er jeden Tag in seinem Zimmer, verzweifelt, und büffelte wie verrückt, **als hätte es** noch Zweck [3, С. 23].

Отчаявшись, Георг сидел теперь целыми днями в своей комнате и зубрил как сумасшедший, **словно это имело** какой-то смысл.

Одновременность выражена претеритумом.

Draußen brannten schon die Laternen; aber es war noch nicht dunkel genug – sie sahen aus, **als frören sie** [3, С. 27].

Зажглись фонари, но темнота еще не наступила, и **казалось, что они зябнут**.

Одновременность выражена претеритумом.

**als dächte sie** vor jedem Wort nach [3, С. 27].  
завучал тихо и медленно, так, **будто она думала** над каждым словом.

Одновременность выражена претеритумом.

Er lächelte verlegen, **als gäbe er** etwas Zweideutiges von einer Frau zum besten [3, С. 28].

Он смущенно ухмыльнулся, **словно сказал** двусмысленность о женщине.

Одновременность выражена претеритумом.

Sie starrte auf meinen Schnaps, **als wäre** er ein verfaulter Fisch [3, С. 33].

Она так уставилась на мою рюмку, **словно это была** тухлая рыба.

Одновременность выражена претеритумом.

Brüllte der Unglücksvogel mit einer Stimme, **als wollte er** einem Gastim Grabe **die Rechnung machen** (34)

заорал этот чертов филин таким голосом, **словно предъявлял счет** посетителю, уже находившемуся в могиле

Одновременность выражена претеритумом.

Er begrüßte mich, **als sähe er** mich zum erstenmal und **hätte** mich nicht vor zwei Tagen noch nach Hause **bringen müssen** [3, С. 34].

Он поздоровался со мною так, **словно видел** впервые и **словно** это не он третьего дня **тащил меня** домой.

Значительную трудность в анализе функционирования временных форм глаголов представляет этот пример, так как в первой части выражена одновременность, а во второй – предшествование. Здесь срабатывает классическое правило выражения последовательности действий нереальных сравнительных предложений с моментом речи: одновременность выражена претеритумом, а предшествование – плюсквамперфектом. Последовательность в переводном русском предложении не выражена. Оба нереальных действия воспринимаются как предшествующие моменту речи.

Das gedämpfte Licht eines Leuchters warf rote Reflexe hinein, **als spiegele sich** dort ein unirdisches Feuer. [3, С. 35].

Мягкий свет одинокой лампы отбрасывал на нее красные блики, **словно там отражалось** подземное пламя.

Одновременность выражена презенсом.

Gottfried behauptete nicht mit Unrecht von mir, **als Unterhalter stände** ich ungefähr auf der Stufe eines Postsekretärs [3, С. 37].

Готтфрид не без основания говорил обо мне, что как собеседник я **нахожусь примерно** на уровне почтового чиновника.

Одновременность выражена претеритумом.

Анализ примеров показывает, что правило выражения последовательности действий в косвенной речи с моментом речи «нарушается». Получая задания находить изучаемые грамматические явления в тексте и объяснить их функционирование, обучающиеся мотивируются к самостоятельной работе над изучением иностранного языка. Создаются условия для индивидуального развития способностей и желаний учащихся, что невозможно без деятельностного подхода к обучению, без активного участия в обучении самих обучающихся. Применяя системно-деятельностный подход к различным учебникам, пособиям, учебно-методическим комплексам и аутентичным материалам, обучающиеся получают качественные знания, необходимые для специалистов высокой квалификации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Чутаева, О.В. Системно-деятельностный подход в обучении грамматике немецкого языка / О.В. Чутаева // Мультурок. – URL: <http://multiurok.ru/files/sistiemno-dieiatiel-nostnyi-podkhod-v-obuchieni-13.html> (дата обращения: 10.04.2021). – Текст : электронный.
2. Dreyer, H. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik / H. Dreyer, R. Schmitt. – München : Verlag für Deutsch, 1995. – 320 S.
3. Remark, E.M. Drei Kameraden / E.M. Remark. – Köln : Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1991. – 398 S. – Text : direct.

#### REFERENCES

1. Chutaeva O.V. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v obuchenii grammatike nemeckogoazyka [System activity approach in teaching German grammar] [Elektronnyi resurs]. *Mul'turok* [Multi-lesson]. URL: <http://multiurok.ru/files/sistiemno-dieiatiel-nostnyi-podkhod-v-obuchieni-13.html> (Accessed 10.04.2021).
2. Dreyer H., Schmitt R. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. München: Verlag für Deutsch, 1995. 320 S.
3. Remark E.M. Drei Kameraden. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1991. 398 S.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

В.В. Авраменко, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: avramenko-viktor@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6547-7892.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

V.W. Avramenko, Ph.D. in Philological Science, Assistant Professor, Department of German Philology and Linguistics, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: avramenko-viktor@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6547-7892.

УДК 796.325

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_13

**Ольга Викторовна Анфилатова,  
Дмитрий Сергеевич Митрофанов**  
г. Киров

**Развитие скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет с использованием специальных упражнений легкоатлетов**

В данной статье рассматривается актуальная тема развития скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет. Волейбол является одной из самых популярных спортивных игр современности и является отличным средством физического воспитания для населения нашей страны. В формировании личности человека наиболее важным периодом является средний школьный возраст, ведь в этом возрасте двигательная активность играет огромную роль в комплексном развитии организма и способствует формированию «базы» для дальнейшей жизни. Всем известно, что средний школьный возраст (13-14 лет) преобладает высокой степенью сенситивности в отношении тренирующих воздействий направленных на развитие беговых координаций и вместе с тем на развитие физических качеств, детерминирующих формирование способности к высокой степени концентрации усилий в разных фазах прыжка, метания, бега с максимальным усилием и т.д. Поэтому мы разработали методику развития скоростно-силовых способностей волейболисток с использованием специальных упражнений легкоатлетов, где описываются комплексы упражнений, которые использовались в педагогическом эксперименте, также представлены показатели скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет на начало и конец эксперимента.

**Ключевые слова:** волейбол, тренировочный процесс, скоростно-силовая подготовка.

**Olga Viktorovna Anfilatova,  
Dmitry Sergeevich Mitrofanov**  
Kirov

**The development of speed-strength abilities of 13-14 year old female volleyball players using special exercises of athletes**

This article deals with the actual topic of the development of speed-strength abilities of female volleyball players of 13-14 years old. Volleyball is one of the most popular sports games of our time and is an excellent means of physical education for the population of our country. In the formation of a person's personality, the most important period is the middle school age, because at this age physical activity plays a huge role in the complex development of the body and contributes to the formation of a "base" for later life. Everyone knows that the middle school age (13-14 years old) is dominated by a high degree of sensitivity in relation to training influences aimed at the development of running coordination and, at the same time, the development of physical qualities that determine the formation of the ability to a high degree of concentration of efforts in different phases of jumping, throwing, running with maximum effort, etc. Therefore, we have developed a methodology for the development of speed-strength abilities of volleyball players using special exercises for athletes, which describes the complexes of exercises that were used in the pedagogical experiment, also presents indicators of speed-strength abilities of volleyball players of 13-14 years old at the beginning and the end of the experiment.

**Keywords:** volleyball, training process, speed-strength training.

Спортивные игры являются наиболее популярными видами физической активности населения. Волейбол является одной из самых популярных спортивных игр современности и является отличным средством физического воспитания для населения нашей страны, а также является составной частью раздела по спортивным играм рабочей программы по физической культуре в школе. Это связано с тем, что игра в волейбол способствует укреплению опорно-двигательного аппарата, а

также совершенствованию всех функций организма, что способствует формированию прочного «фундамента» для дальнейшей жизни человека [4].

Волейбол требует от игроков хорошо развитых координационных способностей, гибкости, силы, быстроты, выносливости, а также проявления смелости и сообразительности [1, 3]. Правильно организованный тренировочный процесс является важным условием для достижения поставленных целей. Из этого возникает необходи-

мость корректировки или разработки новых методик, которые бы обеспечили повышение эффективности тренировочного процесса.

Результативность скоростно-силовой подготовки волейболисток зависит от выбора тренера, а именно от правильного подбора средств и методов тренировки. Чтобы оценить эффективность, применяемых тренером, средств и методов необходимо осуществлять постоянный контроль за изменениями в показателях скоростно-силовой подготовленности. Для этого необходимо проводить срезы в тренировочном процессе и анализировать проделанную работу и вносить коррективы [2].

Проблемой исследования является анализ и оценка изменений скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет при использовании в тренировочном процессе специальных упражнений легкоатлетов методом повторной тренировки.

Целью исследования является повышение показателей скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, контрольное тестирование, педагогический эксперимент и математико-статистическая обработка материала.

Исследование проводилось на базе МКУ ДО ДЮСШ пгт Подосиновец Кировской области в период с января 2020 по май 2021.

В эксперименте принимали участие две группы: контрольная, в количестве 10 волейболисток 13-14 лет и экспериментальная с таким же количеством спортсменок. Тренировочный процесс в данных группах был организован следующим образом: контрольная группа занималась по программе ДЮСШ, а экспериментальная по разработанной нами методике.

Стоявшая перед нами цель эксперимента заставила нас составить методику направленную на развитие скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет, в которую войдут комплексы специальных упражнений легкоатлетов. Выполнение комплексов было организовано по принципу повторной тренировки, т.к. этот метод является самым оптимальным для развития скоростно-силовых способностей. При выполнении упражнений нагрузка варьировалась в зависимости от количества упражнений, количества их повторений, сложности их выполнения, временем отдыха между упражнениями и сериями упражнений, а также интенсивностью работы.

С ростом тренированности волейболисток эти критерии изменялись в большую сторону, т.е. количество повторений и серий увеличивалось, повышался уровень сложности выполнения, увеличивалось расстояние между препятствиями, добавлялись отягощения и т.д. Такие действия нужны, что-

бы у спортсменов не появилось привыкание к упражнениям, а тренировочный эффект возрастал.

Основываясь на литературу Беляева Анатолия Владимировича, Рыцарева Василия Васильевича, Железняк Юрия Дмитриевича, Попова Владимира Борисовича, Полищука Василия Дмитриевича нами были определены специальные упражнения, которые были объединены в комплексы упражнений, которые направлены на развитие скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет. [3, 5, 6, 10, 11].

Комплекс №1.

– Упругие подпрыгивания на месте, отталкиваясь двумя ногами с акцентом на переднюю часть стопы, с активным участием рук (на одном прыжке замах – обе руки отводятся назад, на каждом втором мах вперед-вверх с торможением в момент разгибания стоп), то же с небольшим продвижением вперед-назад, то же в стороны с поворотами, то же с постепенным увеличением высоты прыжков на передней части стопы, с акцентом на наибольшую высоту в каждом четном (2-4-6) прыжке. Во всех прыжках следить за вертикальным положением тела – осанкой.

– Прыжки на двух ногах с продвижением вперед «лягушкой», постепенно увеличивая длину прыжков и темп выполнения, внимание на активную работу рук и мягкое приземление.

– Прыжки на двух ногах через препятствия (мячи, барьеры), постепенно увеличивая расстояние между ними и их высоту.

– Впрыгивания толчком двух ног и взмахом рук на высокую опору (тумбу, поролоновые маты), постепенно увеличивая ее высоту и расстояние до нее от места отталкивания.

– То же упражнение, но выпрыгивания на одну ногу поочередно. Спрыгивание с опоры на две ноги с последующим выпрыгиванием вверх, постепенно повышая высоту опоры (30–90 см) и активность выпрыгивания.

– Спрыгивания с опоры на две ноги с последующим выпрыгиванием вверх, постепенно повышая высоту опоры (30–90 см) и активность выпрыгивания.

– То же упражнение, но одну ногу с последующим прыжком через препятствие, постепенно увеличивая расстояние между опорой и препятствием и их высоту. После 4–6 спрыгиваний отдых 2 минуты, встряхивая и массируя мышцы. Постепенно прибавляйте количество прыжков и высоту опоры. Контролируйте быстрый упругий переход от сгибания ног после приземления (уступающий режим) к разгибанию (преодолевающий режим), исключая паузу в нижнем положении при отталкивании. Используйте действие рефлекса на растяжение, который обеспечивает как проявление наибольшей мощности усилий (напряжений) мышц при их сокращении, так высоту и дальность прыжков.

– В положении стоя на одной ноге подпрыгивания с помощью надавливания другой ногой на повышенную опору (стенку, тумбу).

– Ходьба широкими выпадами до 15-20 шагов с упругим наступанием и быстрым выпрямлением ноги вперед-вверх, постепенно добавлять темп шагов с последующим переходом в легкий бег, затем встряхивание ног.

– Бег с высоким подниманием бедра, начиная на месте, затем с небольшим продвижением вперед и постепенным повышением темпа движений на дистанции 20–30 м и переходом в легкий бег.

#### Комплекс 2.

– Бег с удержанием блина (мяча) на вытянутых руках над головой.

– Выпрыгивание вверх из положения толчковой ноги на повышенной опоре, то же с отягощением в руках.

– Прыжки в выпаде на одной ноге, другая в опоре на возвышении (упоре о стенку) с увеличением-уменьшением выпада, то же с отягощением в руках.

– Набивной мяч удерживается кистями рук снизу, полуприседание с замахом и быстрое выпрямление ног с броском мяча вперед-вверх.

– Стоя спиной по направлению метания, группировка - замах с приседанием, быстрое выпрямление ног и тяга спиной с последующим броском мяча вверх назад, можно с выпрыгиванием.

– Впрыгивания на двух ногах по ступенькам вверх с активным махом руками, постепенно увеличивая число ступенек в одном выпрыгивании, то же с отягощением в руках.

– Из положения в наклоне со штангой на плечах на полусогнутых ногах выпрыгивания вверх с выпрямлением тела и с возвращением при приземлении в исходное положение. Предварительно выполнить наклоны с отягощением без выпрыгивания.

– То же упражнение, но с блином от штанги или мячом на вытянутых руках над головой.

– Стоя на наклонной плоскости подъем на двух стопах (носах) с отягощением на плечах. Стараться пятками не касаться пола.

– То же, стопы параллельно, носками внутрь, носками наружу, подъем-опускание с касанием пяткой. Выполнять резко, с небольшой фиксацией в верхнем положении.

#### Комплекс 3.

– Прыжки на двух ногах с помощью партнера, взявшись за руки. Выполнять из глубокого приседа с акцентированным отталкиванием стопами.

– Прыжки на двух и одной ноге с давлением руками на плечи партнера стоящим сзади. С акцентированным махом рук, стараться, как бы, зависнуть в воздухе.

– То же упражнение, но с помощью партнера за талию.

– Прыжки на двух ногах вдвоем с опорой руками на плечи, поочередное давление на плечи партнера. Оказывать партнеру значительное отягощение.

– Прыжки в полуприседе на одной ноге, взявшись за руки, лицом друг к другу, тоже в движении по кругу в обе стороны, то же вперед-назад.

– Стоя на коленях опускание-поднимание с прямым телом, руки внизу (за головой, вверху), медленно с паузой в наклоне, партнер удерживает за голени.

– Прыжки на двух ногах с партнером на спине - плечах у стенки. В дальнейшем усложнять выполнение и прыгать на одной ноге.

– С резиновым амортизатором, очень важно использовать его наибольшее сопротивление – растяжение в рабочей фазе движения ноги, упруго покачивая (сгибая-уступая) ногу в крайнем заднем положении, приспособьте петлю для зацепления ногой.

– В положении лежа на спине упругие покачивания поднятой вверх прямой ноги с сопротивлением предварительно растянутого резинового амортизатора

– Лежа на животе с упором на предплечья, поочередное сгибание ног в коленях с сопротивлением партнера, то же с упругими покачиваниями – сопротивлениями при сгибании ноги.

Для эффективного развития скоростно-силовых способностей волейболисток 13–14 лет разработанная методика применялась 2 раза в неделю в подготовительный и соревновательный период.

В начале подготовительного периода тренировки проводились в средней интенсивности для того, чтобы создать у детей представление о новых для них упражнениях, сформировать правильную технику выполнения. После того как дети приспособились к упражнениям, мы стали увеличивать количество повторений, сложность упражнений, количество серий и интервалы отдыха.

По наступлению соревновательного периода объем нагрузки уменьшился, незначительно уменьшились повторения упражнений и количество серий. Это было сделано, чтобы у детей не возникла перетренированность, т.к. помимо тренировок приходилось участвовать в соревнованиях. В соревновательный период тренировки носили больше поддерживающий характер, нежели развивающий.

Комплекс 2 отличается от первого тем, что здесь спортсмен выполнял работу с отягощением. При выполнении данного комплекса вес отягощения подбирался индивидуально в зависимости от подготовленности волейболисток. По такому же принципу варьировался и объем нагрузки.

Комплекс 3 отличается от предыдущих тем, что спортсмены выполняли упражнения в парах.

При выполнении упражнений из данного комплекса нагрузка на определенные группы мышц чередуется при смене и при выполнении самого упражнения, т.к. спортсмены поочередно менялись местами (исключение 8 и 9 упражнения). При выполнении упражнений у одного спортсмена работала одна определенная группа мышц, а у партнера – другая.

Результаты исследований и их обсуждение. Контрольные срезы показателей скоростно-силовых способностей были проведены в начале

педагогического эксперимента (октябрь 2020) и в конце (май 2021) с использованием информативных тестов [7, 8].

Результаты тестирования волейболисток 13-14 лет представлены в таблицах № 1 и 2.

На момент начала эксперимента контрольная и экспериментальная группы являются однородными, не имеют достоверных различий в исследуемых показателях и могут участвовать в эксперименте [8, 9, 10, 11].

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня развития скоростно-силовых способностей в контрольной и экспериментальной группе на начало эксперимента

Тесты Группа	Прыжок вверх с места толчком двух ног (см).	Прыжок вверх с разбега, отталкиваясь двумя ногами (см).	Метание набивного мяча (1 кг) из положения сед ноги врозь (см).	Бег 92 м в пределах волейбольной площадки (с).	«9-3-6-3-9» (с).
Контрольная	25,3±1,5	42,3±2,48	439,5±11,3	29,9±0,19	9,01±0,16
Экспериментальная	24,9±1,7	41±2,05	443,5±9,5	30,1±0,24	9,13±0,09
t(2,10)	0,17	0,4	0,3	0,7	0,65
P(0,05)	>	>	>	>	>

Таблица 2

Сравнение средне групповых показателей скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет в экспериментальной и контрольной группах в конце педагогического эксперимента

Тесты Группа	Прыжок вверх с места толчком двух ног (см).	Прыжок вверх с разбега, отталкиваясь двумя ногами (см).	Метание набивного мяча (1 кг) из положения сед ноги врозь (см).	Бег 92 м в пределах волейбольной площадки (с).	«9-3-6-3-9» (с).
Контрольная	28,1±1,4	47,4±2,7	465,5±4,1	29,3±0,24	8,84±0,11
Экспериментальная	36,4±1,9	56,7±1,4	476,5±3,1	28,5±0,15	7,99±0,2
t(2,10)	3,52	3,06	2,14	2,83	3,72
P(0,05)	<	<	<	<	<

Таким образом, в результате сравнительного анализа показателей скоростно-силовой подготовленности волейболисток 13-14 лет, полученных экспериментальным путем, мы можем сделать следующие выводы:

1. В показателях теста «Прыжок вверх с места толчком двух ног» в экспериментальной группе прирост составил 11,5 см, в контрольной – 2,8 см. Т расчетное больше t табличного, следовательно, различия достоверны.

2. Прирост показателей в тесте «Прыжок вверх с разбега, отталкиваясь двумя ногами» в экспериментальной группе значительно выше чем в контрольной, 15,7 см и 5,1 соответственно.

3. Сравнительный анализ показателей теста «Метание набивного мяча (1 кг) из положения сед ноги врозь» показал, что в экспериментальной группе прирост равен 33 см, а в контрольной 26 см, что также является достоверным различием.

4. В показателях теста «Бег 92 м в пределах волейбольной площадки» экспериментальная группа улучшила результат на 1,6 с, а контрольная на 0,6 с. Различия в этом тесте достоверны.

5. В следующем виде тестирования «9-3-6-3-9», показатели в экспериментальной группе улучшились на 1,14 с, а в контрольной на 0,17 с. Различия являются достоверными.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента мы получили данные, которые указывают на то, что использование в тренировочном процессе специальных упражнений легкоатлетов для развития скоростно-силовых способностей волейболисток 13-14 лет эффективно влияют на прирост показателей этих способностей. Следовательно, разработанная нами методика является эффективной и ее можно рекомендовать к применению в спортивных школах.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б.А. Ашмарин. – Москва : ФиС, 1998. – 287 с. – Текст : непосредственный.
2. Беляев, А.В. Волейбол: теория и методика тренировки / А.В. Беляев, Л.В. Булыкина. – Москва : ТВТ Дивизион, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.
3. Беляев, А.В. Прыжковая подготовка квалифицированных волейболистов в подготовительном периоде / А.В. Беляев. – Москва : ВФВ, 2004. – 217 с. – Текст : непосредственный.
4. Годик, М.А. Система общеевропейских тестов для оценки физического состояния человека / М.А. Годик, В.К. Бальсевич, В.Н. Тимошкин. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 5-6. – С. 24–32.
5. Железняк, Ю.Д. Примерная программа спортивной подготовки по виду спорта «Волейбол» (спортивные дисциплины «Волейбол» и «Пляжный волейбол») / Ю.Д. Железняк, В.В. Костюков, А.В. Чачин. – Москва, 2016. – 210 с. – Текст : непосредственный.
6. Железняк, Ю.Д. К мастерству в волейболе / Ю.Д. Железняк. – Москва : ФиС 2008. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Ланда, Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития / Б.Х. Ланда. – Москва, 2006. – 35 с. – Текст : непосредственный.
8. Лосев, А.В. Педагогический анализ скоростно-силовых способностей волейболистов на основе прыжковой подготовки / А.В. Лосев, В.Ю. Шнейдер. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 3. – С. 90–91.
9. Петрухина, А.Ю. Динамика физической подготовленности волейболисток ЧГПУ / А.Ю. Петрухина, Т.Н. Петрова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2016. – С. 399–401.
10. Полищук, В.Д. Использование специальных и подводящих упражнений в тренировочном процессе легкоатлетов / В.Д. Полищук. – К. : Олимпийская литература, 2008. – 144 с. – Текст : непосредственный.
11. Попов, В.Б. 555 специальных упражнений в подготовке легкоатлетов / В.Б. Попов. – Москва : Человек, 2011. – 125 с. – Текст : непосредственный.

**REFERENCES**

1. Ashmarin B.A. Teorija i metodika pedagogičeskikh issledovanij v fizičeskom vospitanii [Theory and methodology of pedagogical research in physical education]. Moscow: FiS, 1998. 287 p.
2. Beljaev A.V., Bulykina L.V. Volejbol: teorija i metodika trenirovki [Volleyball: theory and training methodology]. Moscow: TVT Divizion, 2011. 176 p.
3. Beljaev A.V. Pryzhkovaja podgotovka kvalificirovannyh volejbolistov v podgotovitel'nom periode [Jumping training of qualified volleyball players in the preparatory period]. Moscow: VFV, 2004. 217 p.
4. Godik M.A., Bal'sevich V.K., Timoshkin V.N. Sistema obshheevropejskikh testov dlja ocenki fizičeskogo sostojanija cheloveka [A system of European tests for assessing the physical condition of a person]. *Teorija i praktika fizičeskoj kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 1994, no. 5–6, pp. 24–32.
5. Zheleznjak Ju.D., Kostjukov V.V., Chachin A.V. Primernaja programma sportivnoj podgotovki po vidu sporta «Volejbol» (sportivnye discipliny «Volejbol» i «Pljazhnyj volejbol») [An approximate program of sports training in the sport “Volleyball” (sports disciplines “Volleyball” and “Beach volleyball”)]. Moscow, 2016. 210 p.
6. Zheleznjak Ju.D. K masterstvu v volejbole [To mastery in volleyball]. Moscow: FiS 2008. 224 p.
7. Landa B.H. Metodika kompleksnoj ocenki fizičeskogo razvitija [Methodology for a comprehensive assessment of physical development]. Moscow, 2006. 35 p.
8. Losev A.V., Shnejder V.Ju. Pedagogičeskij analiz skorostno-silovyh sposobnostej volejbolistov na osnove pryzhkovoj podgotovki [Pedagogical analysis of speed-strength abilities of volleyball players based on jumping training]. *Teorija i praktika fizičeskoj kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2019, no. 3, pp. 90–91.
9. Petruhina A.Ju., Petrova T.N. Dinamika fizičeskoj podgotovlennosti volejbolistok ChGPU [Dynamics of physical readiness of female volleyball players of the ChSPU]. *Aktual'nye problemy fizičeskoj kul'tury i sporta: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Actual problems of physical culture and sports]. Cheboksary: ChGPU im. I.Ja. Jakovleva, 2016, pp. 399–401.
10. Polishhuk V.D. Ispol'zovanie special'nyh i podvodjashhijh uprazhnenij v trenirovochnom processe legkoatletov [The use of special and leading exercises in the training process of athletes]. K.: Olimpijskaja literatura, 2008. 144 p.
11. Popov V.B. 555 special'nyh uprazhnenij v podgotovke legkoatletov [555 special exercises in the preparation of athletes]. Moscow: Chelovek, 2011. 125 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

О.В. Анфилатова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usg11509@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-8561-2561.

Д.С. Митрофанов, студент 4 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud098530@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0850-2040.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

O.V. Anfilatova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11509@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-0412-2553.

D.S. Mitrofanov, 4th year student of the Faculty of Physical Education and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud098530@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0850-2040.

УДК 373.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_18

**Анна Сергеевна Бастракова,  
Татьяна Васильевна Малова**  
г. Киров

**Формирование у детей 6-7 лет представлений о материках в процессе проекта  
«Путешествие по карте»**

В статье рассматривается проблема потребности повышения первичных географических представлений, которые оказывают влияние на формирование у детей представлений о материках. Целью данной работы является определение педагогических условий, эффективно влияющих на формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о материках в процессе проекта. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: раскрыты представления о материках у старших дошкольников; охарактеризован проект как средство формирования у старших дошкольников представлений о материках, представлен проект «Путешествие по карте» по формированию у детей 6-7 лет представлений о материках и определена его эффективность.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, география, материки, географические представления, проект, проектная деятельность.

**Anna Sergeevna Bastrakova,  
Tatyana Vasilievna Malova**  
Kirov

**The formation of ideas about the continents in 6-7 years old children during the project  
“Traveling on the map”**

The article deals with the problem of the necessity to increase the primary geographical representations that influence the formation of children's ideas about the continents. The purpose of this work is to determine the pedagogical conditions that effectively influence the formation of ideas about the continents in older preschool children during the project. The leading research methods of the problem are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical experiment. The main results of the article: disclosed ideas about the continents among older preschoolers; the project is characterized as a means of forming ideas about the continents in older preschoolers, the project "Traveling on the map" is presented to form ideas about the continents in 6-7 years old children and its effectiveness is determined.

**Keywords:** senior preschool children, geography, continents, geographical representations, project, project activities.

**Введение**

Формирование первичных географических представлений детей – новое направление дошкольной педагогики, теоретическое и практическое становление которого реализуется в настоящее время. Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования представлений о разнообразии Земли.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года гласит, что в экологическом воспитании детей необходимо создавать условия для повышения уровня экологической культуры, воспитания бережного отношения к природным богатствам России и мира. Формирование представлений о материках, умений понимать план и карту, ориентироваться на местности имеет важное значение, как для подготовки детей к школе, так и для их общего умственного развития. Усвоение детьми

представлений, которые лежат в основе понимания пространственных отношений географических объектов, сказывается на развитии личности детей [1].

Согласно требованиям ФГОС ДО познавательное развитие ребенка должно осуществляться в разных видах деятельности, направленной на развитие у дошкольников любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы и многообразии стран [2].

Ведущим методом, способствующим решению проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о материках,

является метод проектной деятельности. Данный метод способствует обогащению предметно-развивающей среды, выявлению новых форм работы, позволяет создать условия для развития творческих, интеллектуальных способностей ребенка. Используя проектирование на практике, педагог воспитывает в детях самостоятельность, побуждает к активности, инициативности, создает условия для поиска информации и решения проблемных вопросов. Используя проект, как средство формирования представлений о материках дети вырабатывают умения по работе с картой и наблюдениям на местности, а также с моделями природно-климатических зон, в результате чего осуществляется расширение познавательной среды, пробуждение интереса к планете Земля, формирование кругозора ребенка. Проект по данной теме формирует стремление познавать окружающий мир.

#### **Методологическая база исследования**

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования у детей 6-7 лет представлений о материках в процессе проекта «Путешествие по карте»?

Цель исследования: выявление педагогических условий, эффективно влияющих на формирование у детей 6–7 лет представлений о материках в процессе проекта «Путешествие по карте».

Объект исследования: процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о материках.

Предмет исследования: педагогические условия формирования у детей 6-7 лет представлений о материках в процессе проекта «Путешествие по карте».

Гипотеза исследования: формирование представлений у детей 6-7 лет о материках в процессе проекта «Путешествие по карте» будет эффективно при следующих условиях:

- если представления о материках будем рассматривать через знание о географической карте, умение определять на карте сушу и воду, расположение материков земли и их название, умение определять материк по характеристике; знание животных, населяющих материки, умение соотносить животных со средой обитания, рассказать об условиях среды обитания;
- если в процессе реализации проекта проводить занятия с использованием географической карты материков, игры; создавать проблемные ситуации; рисовать и лепить животных и растения;
- если продуктом проектной деятельности станут макеты материков, подготовленные при помощи родителей, и их презентация.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание представлений о материках у детей старшего дошкольного возраста
2. Охарактеризовать проектную деятельность как средство формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о материках.

3. Разработать и реализовать проект «Путешествие по карте» по формированию у детей 6-7 лет представлений о материках, определить его эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды ученых по формированию у дошкольников представлений о материках (И.Р. Колтунова, Н.Н. Кондратьева, П.Г. Саморукова и др.); по организации проектной деятельности дошкольников (А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса, Е.С. Евдокимова, С.Д. Кириенко, Н.А. Кочкина и др.).

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, анализ программ, обобщение, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), методы математической обработки результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что раскрыты представления у детей старшего дошкольного возраста о материках; охарактеризованы возможности проектной деятельности в формировании у детей старшего дошкольного возраста представлений материках.

Практическая значимость исследования состоит в том, что нами разработаны и реализованы проект «Путешествие по карте», составлены и апробированы занятия, игры, направленные на формирование у детей 6-7 лет представлений о материках; подготовлены макеты материков.

#### **Обзор литературы**

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что представления о материках, как и о других аспектах окружающего мира, закладываются в дошкольном возрасте.

Географическое представление, как отмечает Т.И. Пороцкая, это образы географических объектов: материков, океанов, формируемые в процессе яркого образного рассказа педагога, чтения литературы, наглядного примера [12].

И.Р. Колтунова считает, что, формируя у детей старшего дошкольного возраста представления о материках, воспитатель решает большое количество задач, направленных на развитие умственной деятельности ребенка. При изучении географических объектов, у детей формируется умение делать умозаключения, ребенок способен определять взаимосвязь природных объектов со средой обитания [8].

Важное значение для подготовки детей к школе имеет формирование у дошкольников представлений о материках, умений понимать план и карту, ориентироваться на местности. П.Г. Саморукова считает, что усвоение детьми представлений, лежащих в основе понимания пространственных отношений географических объектов, имеет большое значение в развитии личности ребенка [15].

Н.А. Рыжова выделила главные задачи, которые ставятся при формировании представлений о материках – это познавательное развитие, пробуждение интереса к миру, формирование кругозора. На занятиях по формированию первоначальных географических представлений, по мнению автора, происходит развитие мышления, умение самостоятельно работать, повышается культура речи. Занятие географией воспитывают в ребенке активность, любознательность, наблюдательность, воображение [14].

В.А. Игнатова считает, что важным средством формирования представлений о материках является географическая карта. Географические карты формируют у детей пространственные представления о размерах разных участков Земли, о природных объектах. Важное значение имеют настенные карты, которые рассчитаны на фронтальную работу, а также индивидуальные географические карты, которые рассчитаны на работу каждого ребенка. Автором было установлено, что дети старшего дошкольного возраста способны понимать связь жизни животных с факторами среды [6].

Н.А. Рыжова подготовила рекомендации по организации работы в области экологического образования дошкольников на примере проекта «Напиши письмо сове». В образовательном плане работа по проекту позволяет педагогу дать ребенку достаточно большой объем разнообразной информации по экологии, географии, биологии. При этом сами термины не употребляются дети должны лишь понять их сущность, что в дальнейшем поможет им оценивать окружающую среду с точки зрения существующих в ней взаимосвязей [13].

Проведя обзор некоторых исследований, необходимо отметить, что формирование у старших дошкольников представлений о материках изучено недостаточно. Кроме того, использование проектной деятельности по данной проблеме исследовано мало.

Исходя из вышесказанного, представления о материках детьми старшего дошкольного возраста понимаются нами, как знание понятия «Географическая карта» и важности её существования, умение определять на карте сушу и воду с помощью цветowych обозначений; знание понятия «Материк», название материков земли, названий океанов мира; умение определять материк по характеристике, соотносить животных со средой обитания, знание животных, населяющих материки, умение рассказывать об условиях среды обитания животных.

Выполняя вторую задачу, нами был охарактеризован проект и его возможности в формировании у старших дошкольников представлений о материках.

В настоящее время значимым, развивающимся и интересным методом для детей дошкольного возраста является метод проекта. Данный метод является разносторонним для всех сфер деятельности детей. Он позволяет обеспечить её системность и результативность.

Н.Е. Веракса в работе с детьми старшего дошкольного возраста предлагает свою методику по организации проектной деятельности. Автором были выделены особенности подготовки различных проектов, с помощью которых осуществляется взаимодействие ребенка и взрослого. В результате такого союза у детей развиваются познавательные способности, личностные качества, формируется умение взаимодействовать со сверстниками [3].

По мнению Е.С. Евдокимовой метод проектной деятельности позволяет детям старшего дошкольного возраста саморазвиваться. На практике рекомендуется применять разные виды проектов: информационные, творческие, исследовательские, игровые, коллективные, индивидуальные, детско-родительские проекты. Автор также раскрывает поэтапную работу осуществления проектной деятельности [5].

В.А. Дергунская представляет методику организации проектирования детей старшего дошкольного возраста. Предлагаются разнообразные темы проектов по образовательным областям дошкольного образования. В.А. Дергунская определяет задачи, которые педагогу необходимо решать в процессе проектной деятельности [4].

С.Д. Кириенко выделяет особенности проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста в области формирования представлений о материках. Педагогам необходимо создавать проблемные ситуации по данной тематике, побуждать детей самостоятельно мыслить, находить ответы на проблемные вопросы. Автор отмечает, что педагогам важно создавать условия для воплощения детских идей, поскольку это стимулирует их активность и инициативность [7].

Н.А. Кочкина, считает, что главная задача проектной деятельности по формированию первичных географических представлений, в частности представлений о материках, обусловлена организацией благоприятной образовательной среды, которая способствует раскрытию различных способностей детей, позволяет углубить, обобщить, систематизировать представления об окружающем мире, реализовать их на практике [9].

Проектная деятельность, согласно определению А.В. Леонтович, представляет собой совместную деятельность педагога с детьми, имеющую общие задачи, единую форму, методы и приемы, направленные на достижение результата [10].

Н.В. Матяш определяет проектную деятельность как интегрированный вид деятельности, обобщающий элементы игровой, познавательной деятельности. Ученый отмечает, что проектная деятельность детей взаимосвязана с проблемой творчества и имеет важное значение в развитии личности [11].

Изучив исследования по организации проектной деятельности дошкольников, стало очевидно, что имеющийся опыт можно использовать в формировании у детей представлений о материках. При этом целесообразно определить формы и методы реализации проекта, пути взаимодействия с родителями по подготовке групповых проектов с детьми.

#### Результаты исследования

Решая третью задачу, нами был разработан проект «Путешествие по карте» по формированию у детей 6-7 лет представлений о материках и определена его эффективность.

Экспериментальная работа проводилась на

базе МКДОУ детский сад «Сказка» пгт. Пижанка Кировской области. В ней принимали участие 12 детей 6-7 лет экспериментальной группы и 12 детей 6-7 лет контрольной группы.

Констатирующий этап исследования был направлен на выявление первоначального уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений о материках в экспериментальной и контрольной группах. Для этого были использованы следующие методики: беседа «Материки Земли» и модифицированная методика «Животный мир» О.А. Соломенниковой.

Результаты проведенных методик показали, что в группах преобладают в основном низкий и средний уровни сформированности у детей 6-7 лет представлений о материках. Представления детей характеризуются недостаточными знаниями о животном и растительном мире материков, их расположением на карте (Рис.1). Это подтвердило необходимость проведения формирующего этапа эксперимента.

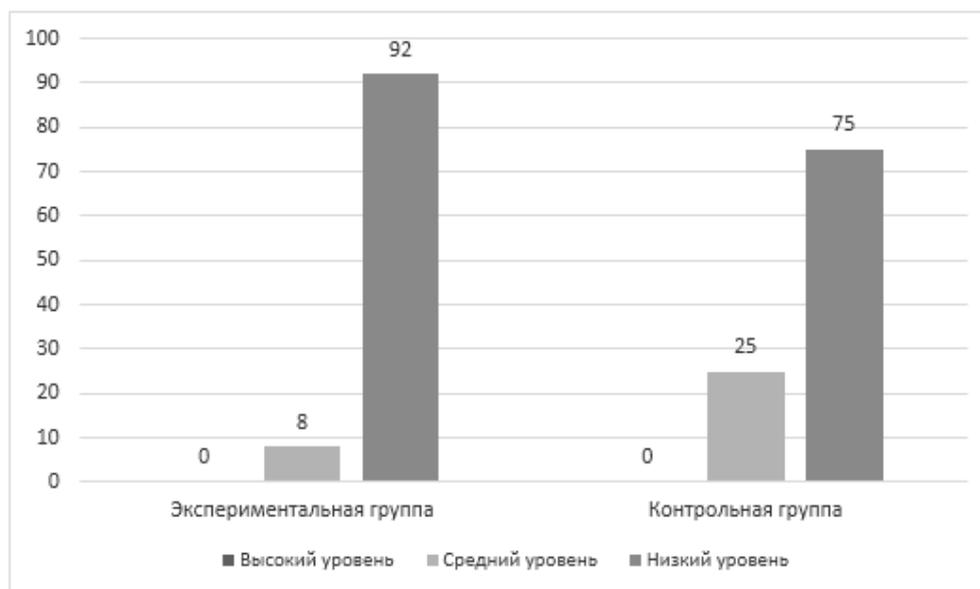


Рис. 1. Первоначальный уровень сформированности представлений детей 6-7 лет о материках в экспериментальной и контрольной группах по двум методикам (констатирующий этап эксперимента)

Нами был разработан и апробирован проект «Путешествие по карте». На организационном этапе с детьми определены замысел, цели и задачи создания проекта. Проведена беседа «Что ты знаешь о материках?», в ходе которой наибольшие затруднения у детей вызвали вопросы, связанные с умением определить материк по его характеристике (какой материк самый жаркий, на каком материке совсем нет растений, на каком материке находятся самые большие джунгли, водопады, длинные горы и др.). Ребята путали материки или вовсе не давали ответ. Например, самый холодный материк назвали Северный полюс, а самым большим материком – Россия. Большая

часть детей на вопрос «На каком материке нет растений» ответили «Там, где нет солнца, в пустыне, в океане».

На подготовительном этапе дети совместно с родителями подбирали необходимый материал для создания продукта проекта «Карта мира». С детьми были проведены занятия «Знакомство с географической картой», «Материки Земли», «Материк Евразия», «Материк Африка», «Материк Австралия», «Материк Антарктида», «Материк Северная Америка», «Материк Южная Америка». Занятия включали в себя знакомство детей с материками, рассматривание и показ их на карте. Особый интерес ребята проявляли к письмам, ко-

торые присылали животные с материков. Из писем дети узнавали условия жизни на материках, климат, знакомились с растительным и животным миром. С детьми проводились различные игры: «Карта мира», «Угадай животного», «Найди материк», «Кто где живет», «Дом для растений», «Крокодил и зебры», «Пингвинята», «Кенгуру», «Хитрая лиса», «Буйволы в загоне».

В процессе самостоятельной деятельности дети рисовали рисунки на тему «Природа на материках», «Карта мира», «Растения разных материков», «Животные разных материков», лепка из пластилина «Животные и растения».

Для родителей была проведена консультация «Как познакомить детей с картой и материками», «Как оказать помощь детям в подготовке макета материка».

На технологическом этапе работа педагога была направлена на организацию самостоятельной деятельности детей в парах по изготовлению макета карты с материками. Так, например, Ваня Л. и Даша П. делали макет материка Африка. Ваня Л. лепил из пластилина льва, обезьяну, слона, жирафа, бегемота, а Даша П. лепила хамелеона, газель, носорога, крокодила. Вместе ребята изготовили растения, характерные Африке (кактусы, колючки). Используя манку, они создали на материке пустыню. Другие дети выполняли макет материка Южная Америка. В нем они отразили большие джунгли, водопады, длинные горы. Всего в результате получилось шесть макетов материков. Дети работали дружно, умело распределяли между собой роли.

На заключительном этапе проводилась детьми презентация изготовленной карты. Каждая пара представила свой материк. Таня О. и Лера Ф. подготовили сообщение о своем материке «Антарктида». Девочки подробно рассказали о природных условиях материка, о животном мире, отметили, что данный материк является самым холодным материком. Следует сказать, что всем подгруппам удалось отразить отличительные особенности материков. В макетах были представлены животные и растения, населяющие данную местность, выделены природные зоны.

В процессе реализации проекта «Путешествие по карте» были созданы необходимые условия для формирования у детей представлений о материках, воспитания у них эмоционального отношения к окружающему миру.

Для оценки эффективности работы, проведенной нами на формирующем этапе, мы провели повторную диагностику в контрольной и экспериментальной группах. Контрольный этап эксперимента был направлен на выявление динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений о материках в процессе проекта «Путешествие по карте».

В экспериментальной группе был выявлен

высокий уровень сформированности представлений о материках у 4 детей, что составляет 34% от общего количества детей данной группы. Анализ показал, что большая часть ребят дали верное определение понятию географическая карта, отметили её пользу для человека. Результаты показали, что практически все дети экспериментальной группы, за одного ребенка, сумели отличить с помощью цветowych обозначений на карте сушу и воду. Дети с высоким уровнем, а это Коля Д., Егор К., Ваня Л., Даша П. не допустили ни одной ошибки при размещении животных на карте с учетом места их обитания. Таня О., Ирина К., Марина В., Данил Б., Ваня Л. верно назвали всех представленных им на картинках животных, а также материка на которых они проживают. Со средним уровнем выявлено 7 детей, что составляет 58% от количества детей группы. Большая часть детей экспериментальной группы, а это 8 человек, могут конкретно сформулировать понятие «Материк», однако называть материка и показывать их на карте удалось не всем. Ребята экспериментальной группы хорошо справились со всеми заданиями, однако, допустили незначительные ошибки, характерные для среднего уровня: не всегда аргументировали свой ответ, путали место обитаний некоторых животных. Также был выявлен низкий уровень представлений о материках у 1 ребенка (8%).

В контрольной группе существенных изменений в уровнях сформированности представлений у детей 6-7 лет о материках не обнаружено.

Стоит отметить, что уровень сформированности представлений о материках у детей экспериментальной и контрольной групп отличается. Если в экспериментальной группе 8 % детей с низким уровнем, то в контрольной группе ниже среднего уровня 67% детей. Если в экспериментальной группе детей на среднем уровне – 58 %, то в контрольной группе 33 %. Если в экспериментальной группе высокий уровень составляет 34% детей, то в контрольной группе он отсутствует (Рис.2).

При проведении сравнительного анализа результатов представлений детей о материках на констатирующем и контрольном этапах по двум методикам, выяснилось, что у детей экспериментальной группы значительно повысился уровень сформированности представлений о материках, и, напротив, в контрольной группе произошли всего лишь незначительные изменения. Контрольный эксперимент дал возможность увидеть динамику сформированности у детей 6-7 лет представлений о материках в процессе проекта «Путешествие по карте». Было выявлено, что дети, с которыми проводилась работа, показали положительные результаты. Следовательно, результаты контрольного этапа исследования позволили нам доказать эффективность проведенной работы.

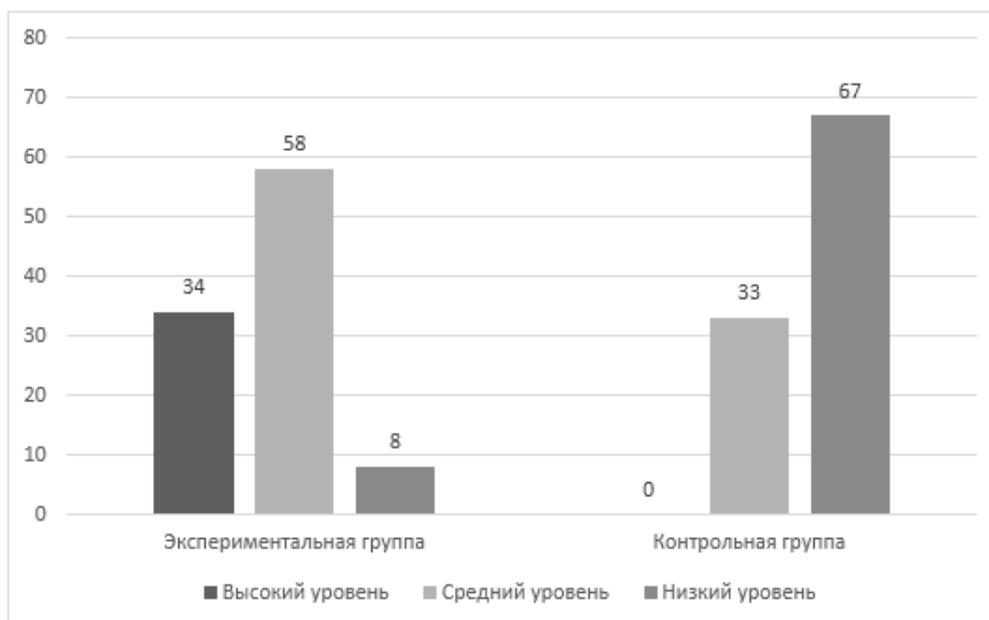


Рис. 2. Уровни сформированности представлений детей 6-7 лет о материках в экспериментальной и контрольной группах.

### Заключение

Таким образом, при решении первой задачи нами был проведен теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, который показал, что представления о материках, как и о других аспектах окружающего мира, закладываются в дошкольном возрасте. Формирование представлений о материках, умений понимать план и карту, ориентироваться на местности имеет важное значение, как для подготовки детей к школе, так и для их общего умственного развития.

Выполняя вторую задачу, нами был охарактеризован проект как средство формирования у старших дошкольников представлений о материках. Основное назначение проектной деятельности

по первичным географическим представлениям детей состоит в создании комфортной образовательной среды, позволяющей раскрыть потенциальные возможности личности, освоить культуру и окружающий ребенка мир, применять полученные знания на практике.

Решая третью задачу, нами был разработан и реализован проект «Путешествие по карте» по формированию у детей 6-7 лет представлений о материках и определена его эффективность.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о достижении цели, решении поставленных задач и доказательстве гипотезы исследования. Формирование представлений у детей 6-7 лет о материках в процессе проекта «Путешествие по карте» эффективно.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Стратегия развития воспитания до 2025 года от 29.05.2015 № 996-р утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r1>. – Текст : электронный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Текст : электронный.
3. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 64 с. – Текст : непосредственный.
4. Дергунская, В.А. Проектная деятельность дошкольников : учеб. пособие / В.А. Дергунская. – Москва : Центр педагогического образования, 2012. – 144 с. – Текст : непосредственный.
5. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е. С. Евдокимова. – Москва : Сфера, 2008. – 64 с. – Текст : непосредственный.
6. Игнатова, В.А. Формирование экологической культуры теория и практика / В.А. Игнатова. – Москва : Карапуз, 2016. – 27 с. – Текст : непосредственный.
7. Кириенко, С.Д. Интеграция содержания образования в практике работы ДОУ / С.Д. Кириенко. – Текст : непосредственный // Начальная школа. Плюс до и после. – 2011. – № 9. – С. 1–5.

8. Колтунова, И.Р. Окружающий мир : для обучения детей в семье и детском саду : учеб. пособие / И.Р. Колтунова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2015. – 116 с. – Текст : непосредственный.
9. Кочкина, Н.А. Метод проектов в дошкольном образовании / Н.А. Кочкина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2019. – 215 с. – Текст : непосредственный.
10. Леонтович, А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А.В. Леонтович. – Текст : непосредственный // Исследовательская работа школьников. – 2017. – № 4. – С. 18–24.
11. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие / Н.В. Матяш. – Москва : Академия, 2016. – 160 с. – Текст : непосредственный.
12. Пороцкая, Т.И. Лекции по методике преподавания географии / Т.И. Пороцкая. – Москва : Просвещение, 1970. – 24 с. – Текст : непосредственный.
13. Рыжова, Н.А. Напиши письмо сове. Книга для детского сада и начальной школы. Экологический проект / Н.А. Рыжова. – Москва : Карапуз, 2007. – 15 с. – Текст : непосредственный.
14. Рыжова, Н.А. Экологическое воспитание в детском саду / Н.А. Рыжова. – Москва : Карапуз, 2015. – 39 с. – Текст : непосредственный.
15. Саморукова, П.Г. Как знакомить дошкольников с природой : пособие для воспитателей дет. сада / П.Г. Саморукова. – Москва : Просвещение, 2017. – 55 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. Strategija razvitija vospitanija do 2025 goda ot 29.05.2015 № 996-r utverzhdena Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [The strategy for the development of education until 2025 dated May 29, 2015 No. 996-r, the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025 was approved]. URL: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r1>.
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija [Federal State Educational Standard for Preschool Education]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Veraksa N.E. Proektnaja dejatel'nost' doshkol'nikov: posobie dlja pedagogov doshk. uchrezhdenij [Project activities of preschoolers]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2016. 64 p.
4. Derkunskaia V.A. Proektnaja dejatel'nost' doshkol'nikov: ucheb. posobie [Project activities of preschoolers]. Moscow: Centr pedagogicheskogo obrazovanija, 2012. 144 p.
5. Evdokimova E.S. Tehnologija proektirovanija v DOU [Design technology in a preschool educational institution]. Moscow: Sfera, 2008. 64 p.
6. Ignatova V.A. Formirovanie jekologicheskoi kul'tury teorija i praktika [Formation of ecological culture theory and practice]. Moscow: Karapuz, 2016. 27 p.
7. Kirienko S.D. Integracija soderzhanija obrazovanija v praktike raboty DOU [Integration of educational content in the practice of preschool educational institutions]. *Nachal'naja shkola. Pljus do i posle [Primary School. Plus before and after]*, 2011, no. 9, pp. 1–5.
8. Koltunova I.R. Okruzhajushhij mir : dlja obuchenija detej v sem'e i detskom sadu: ucheb. posobie [The world around us: for teaching children in the family and kindergarten]. Ekaterinburg: U-Faktorija, 2015. 116 p.
9. Kochkina N.A. Metod proektov v doshkol'nom obrazovanii [Method of projects in preschool education]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2019. 215 s.
10. Leontovich A.V. Ob osnovnyh ponjatijah koncepcii razvitija issledovatel'skoj i proektnoj dejatel'nosti uchashhijhsja [On the basic concepts of the concept of development of research and project activities of students]. *Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov [Research work of schoolchildren]*, 2017, no. 4, pp. 18–24.
11. Matjash N.V. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii. Proektnoe obuchenie: ucheb. posobie [Innovative pedagogical technologies. Project training]. Moscow: Akademija, 2016. 160 p.
12. Porockaja T.I. Lekcii po metodike prepodavanija geografii [Lectures on Geography Teaching Methods]. Moskva: Prosveshhenie, 1970. 24 p.
13. Ryzhova N.A. Napishi pis'mo sove. Kniga dlja detskogo sada i nachal'noj shkoly. Jekologicheskij proekt [Write a letter to the owl. Book for kindergarten and elementary school. Environmental project]. Moskva: Karapuz, 2007. 15 p.
14. Ryzhova N.A. Jekologicheskoe vospitanie v detskom sadu [Environmental education in kindergarten]. Moscow: Karapuz, 2015. 39 p.
15. Samorukova P.G. Kak znakomit' doshkol'nikov s prirodoy: posobie dlja vospitatelej det. sada [How to acquaint preschoolers with nature]. Moscow: Prosveshhenie, 2017. 55 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.С. Бастрасова, студентка 5 курса, факультета педагогики и психологии, направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Дошкольное образование», «Дополнительное образование», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [anna.bastrakova.98@mail.ru](mailto:anna.bastrakova.98@mail.ru), ORCID: 0000-0002-5985-2238.

Т.В. Малова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [tv\\_malova@vyatsu.ru](mailto:tv_malova@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-0689-3754.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

A.S. Bastrakova, 5th year student of the Faculty of Pedagogy and Psychology, areas of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), profile "Preschool education", "Additional education", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: anna.bastrakova.98@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5985-2238.

T.V. Malova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of preschool and primary education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tv\_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

УДК 376.37

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_25

**Анастасия Васильевна Белякова,  
Елена Вячеславовна Хмелькова**  
г. Киров

**Особенности развития связной речи у старших дошкольников  
с нарушениями зрения**

Статья посвящена теоретическому изучению особенностей связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения. Проанализированы два подхода к проблеме речевого развития детей с нарушениями зрения. В рамках первого подхода исследователи констатируют, что речь старших дошкольников с нарушениями зрения соответствует условно-возрастной норме. В рамках второго подхода авторы выделяют особенности развития связной речи у детей со зрительной патологией. В результате анализа проблемы исследования были обобщены и конкретизированы особенности развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения, к которым относятся: вербализм, нарушение речевого опосредования, фрагментарность и аграмматичность высказываний.

**Ключевые слова:** нарушения зрения, развитие связной речи, дошкольный возраст, онтогенез речи, особенности развития связной речи.

**Anastasia Vasilievna Belyakova,  
Elena Vyacheslavovna Khmelkova**  
Kirov

**The features of coherent speech of older preschool children with visual impairments**

The article is devoted to the theoretical study of the features of coherent speech of older preschool children with visual impairments. Two approaches to the problem of speech development of children with visual impairments are analyzed. In the first approach, the researchers state that the speech of older preschoolers with visual impairments corresponds to the conditional age norm. In the second approach, the authors identify the features of the development of coherent speech in children with visual pathology. As a result of the analysis of the research problem, the features of the development of coherent speech of older preschoolers with visual impairments were generalized and concretized, which include: verbalism, violation of speech mediation, fragmentary and agrammatic utterances.

**Keywords:** visual impairment, development of coherent speech, preschool age, speech ontogenesis, features of the development of coherent speech.

Связная речь, согласно исследованиям С.Л. Рубинштейна, М.М. Алексеевой, Т.А. Ладыженской, представляет собой смысловое развернутое высказывание, благодаря которому происходит коммуникация между людьми. Для обеспечения связности высказываний человеку необходимо четко представлять объект, о котором он рассказывает; уметь отбирать средства коммуникации в соответствии с ситуацией общения; уметь устанавливать логическую последовательность и взаимосвязи между предметами [1].

Развитие связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения имеет отличительные признаки в сравнении как с детьми с условно возрастной нормой развития, так и с детьми, имеющими иные нарушения в развитии [2, 5, 7]. Однако в коррекционной педагогике и специальной психологии результаты исследований по данной проблеме недостаточно систематизированы и

обобщены. Исходя из этого, целью данной работы является выявление особенностей развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения. Учет данных особенностей позволит расширить возможности развития связной речи у детей с недостаточностью зрительных функций.

Полноценная речь ребенка является средством повышения познавательной активности, коммуникативности, а также способом социальной адаптации, что в целом представляет собой основу формирования и развития личности. С психологической точки зрения, основным признаком связной речи – это ее понятность для слушателей. С.Л. Рубинштейн, М.М. Алексеева [1, 7] выделяют такие свойства связного высказывания как информативность, осознанность, композиционная завершенность текста, логичность изложения, соответствие заранее определенному алгоритму. Данные свойства можно рассматривать в качестве

критериев оценки особенностей связной речи у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из проблем в области дефектологии является проблема речевых нарушений у лиц с дефицитным развитием [2, 4, 7]. В рамках данного вида дизонтогенеза выделяют категорию детей, имеющих нарушения зрения, к которым относятся тотально незрячие и слабовидящие. Первичная зрительная патология обуславливает появления вторичных нарушений, к которым относятся: снижение пространственной ориентировки и двигательной активности, недостаточная познавательная активность и др. Данные психические функции так или иначе связаны с речью, поэтому речевое развитие детей с нарушениями зрения имеет свои особенности.

Условно можно выделить два подхода к особенностям развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения. В рамках первого подхода авторы (Ю.А. Кулагина, И.В. Юганова) констатируют, что речь детей со зрительной патологией страдает незначительно. Они не выделяют особенности связной речи данной категории детей, а лишь отмечают, что темп развития связной речи несколько снижен в сравнении с нормативными возрастными показателями [5]. В рамках второго подхода исследователи (Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, В.И. Лубовский, Л.И. Солнцева) отмечают, что связная речь старших дошкольников с нарушениями зрения имеет собственный путь развития, значительно отличающийся от нормативного.

Мы считаем убедительной точку зрения Р.Е. Левиной [4]. В ее исследованиях описаны особенности становления связной речи детей с нарушениями зрения. К данным особенностям относятся: специфика накопления словарного запаса и понимания смысла высказываний; своеобразии овладения грамматическим строем речи, что закономерно ведет за собой появление особенностей развития связной речи.

Исследования В.И. Лубовского [6] также свидетельствуют о наличии специфических особенностей развития связной речи детей с нарушениями зрения [5]. Автор считает главной особенностью развития связной речи детей с нарушениями зрения нарушение словесного опосредования. При этом непосредственный анализ сигналов, полученных с помощью зрительного анализатора, может быть нарушен в меньшей степени, чем словесная квалификация его результатов. На практике это проявляется в том, что у старших дошкольников, имеющих зрительную патологию, может быть не сформирована предметная соотнесенность слова и образа – предмета, обозначаемого данным понятием, что ведет к подмене слов. Данная точка зрения наиболее адекватна нашему пониманию проблемы, так как именно нарушения взаимосвязи зрительного образа и его речевого обозначения ведут к проявлению других речевых нарушений,

что доказано в исследованиях Л.И. Солнцевой, Л.С. Волковой, И.Г. Корниловой [2, 3, 5]

Многие исследователи (В.И. Лубовский, Л.И. Солнцева) считают, что для связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения характерно такое явление как вербализм. Данный феномен представляет собой компенсаторный механизм: ребенок, будучи неспособным увидеть, подменяет образы словами, но при этом слова теряют свой смысл. Исследования И.Г. Корниловой демонстрируют трудности или даже невозможность детей с нарушениями зрения раскрыть предложенные понятия из-за отсутствия представлений о самом предмете, о возможных манипуляциях с ним. Самым трудным для таких детей, как отмечает И.Г. Корнилова [4], является объяснение глаголов, прилагательных и многозначных слов.

Также, вследствие недостаточной сформированности предметных образов, отмечаются трудности удержания в речевой памяти развернутых высказываний. Старшие дошкольники с нарушениями зрения допускают аграмматизмы, их предложения не всегда взаимосвязаны и логически выстроены. Кроме того, в высказываниях детей со зрительной патологией отмечается фрагментарность, обусловленная неполноценностью представлений об объекте, о котором идет речь. Фрагментарные, разрозненные представления об окружающем мире провоцируют накопление в речи детей слов, лишенных конкретного содержания. Это приводит к недостаточности развития смысловой стороны речи старшего дошкольника с нарушениями зрения. Недостаточное осознание содержания понятий ведёт к формальному усвоению знаний. Нарушения развития речи затрудняют осмысливание материала, ведут к механическому его запоминанию и лишают детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности.

Исследования в области тифлопедагогики (Л.И. Солнцева, И.Г. Корнилова) и логопедии (Р.Е. Левина, Л.С. Волкова) доказывают, что зрительное нарушение обуславливает появление в речи таких сугубо специфических особенностей как преобладание запаса слов над запасом представлений, обедненность чувственной стороны речи, трудности в понимании и употреблении многозначных понятий. Уровень спонтанной речи значительно ниже нормы: преобладает фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствия передачи динамики, неумение вычленить и проанализировать главные события в рассказе о своей жизни, трудности в соблюдении логичности. Данные особенности являются специфическими для развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения [7].

Таким образом, в дефектологической литературе нет однозначного мнения относительно особенностей связной речи старших дошкольников с

нарушениями зрения. Ю.А. Кулагина, И.В. Юганова, придерживаясь точки зрения о том, что нарушения зрения – это только сенсорное нарушение, считают, что развитие связной речи у детей с данным видом дизонтогенеза соответствует нормативному. Мы считаем данную точку зрения недостаточно убедительной и придерживаемся подхода Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, В.И. Лубовского, Л.И. Солнцевой. Исследования данных авторов доказывают, что развитие связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения имеет особенности. В научных работах данные особенности

недостаточно обобщены и конкретизированы. Проанализировав исследования Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, В.И. Лубовского, Л.И. Солнцевой, мы выделили следующие особенности развития связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения: нарушение речевого опосредования; вербализм; преобладание словарного запаса над запасом представлений; фрагментарность высказываний и их аграмматичность. Данные особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие речи детей данной категории.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Волкова Лариса Степановна. – Ленинград, 1983. – URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0458/index.shtml?from\\_page=2](http://pedlib.ru/Books/4/0458/index.shtml?from_page=2) (дата обращения: 02.03.2021). – Текст : электронный.
3. Каракулова, Е.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе восприятия, понимания и воспроизведения эмоций / Е.В. Каракулова. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-razvitiyu-svaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-kosoglaziem-i-ambliopiey-na-osnove-formirovaniya-vozpriyatiya> (дата обращения: 02.03.2021).
4. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий в норме и патологии / В.И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 1978. – 224 с. – Текст : непосредственный.
5. Нападковская, В.Л. Коррекция речевых нарушений и формирование творческих способностей у детей с нарушенным зрением : пособие для логопедов / В.Л. Нападковская. – Москва : Классик Стиль, 2003. – 48 с. – Текст : непосредственный.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Академия, 2009. – 720 с. – Текст : непосредственный.
7. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – Москва : Академия, 2002. – 250 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Metodika razvitija rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov [Methodology for the development of speech and teaching the native language of preschoolers]. Moscow: Akademija, 2000. 400 p.
2. Volkova L.S. Korrekcija narushenij ustnoj rechi u detej s glubokimi narushenijami zrenija. Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Correction of violations of oral speech in children with profound visual impairment. Dr. Sci. (Pedagogy) thesis]. Leningrad, 1983. URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0458/index.shtml?from\\_page=2](http://pedlib.ru/Books/4/0458/index.shtml?from_page=2) (Accessed 02.03.2021).
3. Karakulova E.V. Logopedicheskaja rabota po razvitiyu svjaznoj rechi u doshkol'nikov s kosoglaziem i ambliopiej na osnove vozprijatija, ponimanija i vosproizvedenija jemocij [Speech therapy work on the development of coherent speech in preschoolers with strabismus and amblyopia based on the perception, understanding and reproduction of emotions]. *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2018, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-razvitiyu-svaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-kosoglaziem-i-ambliopiey-na-osnove-formirovaniya-vozpriyatiya> (Accessed 02.03.2021).
4. Lubovskij V.I. Razvitie slovesnoj reguljaccii dejstvij v norme i patologii [Development of verbal regulation of actions in health and disease]. Moscow: Pedagogika, 1978. 224 p.
5. Napadovskaja V.L. Korrekcija rechevyh narushenij i formirovanie tvorcheskih sposobnostej u detej s narushennym zreniem: posobie dlja logopedov [Correction of speech disorders and the formation of creative abilities in children with impaired vision]. Moscow: Klassik Stil', 2003. 48 p.
6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Akademija, 2009. 720 p.
7. Solnceva L.I. Tiflopsihologija detstva [Typhlopsychology of childhood]. Moscow: Akademija, 2002. 250 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Белякова, студент 1 курса магистратуры, направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, (профиль «Логопедическая работа в системе образования»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [stud123843@vyatsu.ru](mailto:stud123843@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-1883-8990.

Е.В. Хмелькова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr11824@vyatsu.ru](mailto:usr11824@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-2966-9878.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Belyakova, Master's Student, Direction "Special (defectological) education", profile "Speech therapy work in the system of education", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [stud123843@vyatsu.ru](mailto:stud123843@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-1883-8990.

E.V. Khmelkova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [usr11824@vyatsu.ru](mailto:usr11824@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-2966-9878.

**Юлия Александровна Блохина,  
Наталья Леонидовна Шеховская**  
г. Белгород

**Социально-педагогическая характеристика информатизации среды  
общеобразовательной организации**

В статье дается анализ отечественной и зарубежной философской, психологической и педагогической литературы в целях разработки социально-педагогической характеристики информатизации среды общеобразовательной. Проведено обобщение массового и новаторского педагогического опыта по теме работы. В материале подробно описывается функционал и сущность понятия «информатизация среды» общеобразовательной организации. В работе определяются и обосновываются социально-педагогические условия информатизации среды общеобразовательной организации. Теоретическая база работы представлена концепцией информатизации образования и социально-педагогическим подходом к формированию личности человека. Методологической основой настоящего материала выступают положения об активной роли социальной среды в личностном развитии индивида и о воспитании и образовании как функции жизнедеятельности субъекта, о роли в педагогическом процессе информатизации как социального феномена.

**Ключевые слова:** информатизация образования, общеобразовательная организация, социально-педагогический подход, информатизация среды.

**Julia Alexandrovna Blokhina,  
Natalia Leonidovna Shehovskaya**  
Belgorod

**Socio-pedagogical characteristics of informatization of the educational  
organization environment**

The article analyzes the Russian and foreign philosophical, psychological and pedagogical literature in order to develop the socio-pedagogical characteristics of the informatization of the general education environment. A generalization of the mass and innovative pedagogical experience on the topic of the work is carried out. The article describes in detail the functionality and essence of the concept of "informatization of the environment" of a general education organization. The paper defines and justifies the socio-pedagogical conditions of informatization of the environment of a general education organization. The theoretical basis of the work is represented by the concept of informatization of education and the socio-pedagogical approach to the formation of a person's personality. The methodological basis of this material is the provisions on the active role of the social environment in the personal development of the individual and on upbringing and education as a function of the life activity of the subject, on the role in the pedagogical process of informatization as a social phenomenon.

**Keywords:** informatization of education, general education organization, socio-pedagogical approach, informatization of the environment.

Informatization is one of the key processes taking place in modern education. First of all, these processes are connected with the general civilizational processes concerning all spheres of human activity and qualitatively changing them. The active development of information and communication technologies and their rapid inclusion in all spheres of human activity has led to the creation of a new information environment, called by many philosophers as the infosphere. According to scientists, it is the infosphere that determines the leading directions of the development of the new society. In this regard, informatization is a process that is one of the key in the practice of upbringing and education in a modern general education organization.

Currently, the essence of the concept of "informatization of the environment" is actively studied by modern philosophers, psychologists and specialists in various scientific fields. Emphasizing the importance of studying the philosophical problems of informatization of the educational environment, G.L. Smolyan writes that informatization of the environment is the process of organizing an infor-

mation society, where the main role belongs to reliable, comprehensive and advanced knowledge in all areas of human activity. See also G.L. Smolyan notes that computerization, being an integral part of the informatization of the educational environment, acts as a technical basis for the informatization of society [5, p.52].

The informatization of the environment of a general education organization, from the point of view of philosophy, is determined by the tendency to replace the real communication process with a network one, where the components of computerization are the leading components of this process.

Thus, in pedagogy, a fairly broad definition of the concept of "informatization" was given by Academician A.P. Yershov. The researcher claims that "informatization is a set of measures aimed at ensuring the full use of reliable, comprehensive and timely knowledge in all socially significant types of human activity" [2, p.35]. In turn, the academician draws attention to the fact that "the strategic resource of society as a whole, which largely determines its ability to successfully develop" [2, p.39].

Exploring the essence of informatization of the environment of an educational organization, R.M. Yusupov and V.P. Zabolotsky note that the peculiarity of informatization of the environment is the organizational socio-economic and scientific-technical orientation of this process. At the heart of informatization, scientists define the active mass use of information and communication tools in various spheres of human activity to improve working conditions and improve the quality of life of society [6, p.325].

The task of informatization, according to A.L. Semenov, can be divided into two main sub-tasks: the organization of the goals, forms and content of the educational process, taking into account the conditions of information activity and in accordance with the information aspect of modern society; the creation of the necessary conditions in the educational organization for the effective implementation of informatization tools [4, p.287].

We can conclude that the informatization of the environment in pedagogy is understood as a change in the structure, forms and content of information interaction between participants in educational relations and an interactive source of educational information, as well as structural and functional transformations of educational information, the composition of educational and methodological support for the educational process.

Currently, one of the most promising areas of psychological research is the study of the psychological features of the informatization of the environment of a general education organization. Considering the psychological aspects of informatization of the environment, it can be argued that new formations that developed under the influence of informatization processes are actively transferred to the sphere of traditional education. In the course of such training, emphasis is placed on the accuracy of wording, logic and consistency of presentation of the material, the value of reflection increases, but at the same time there is a decrease in the role of emotional means of communication.

From the point of view of psychology, the informatization of the environment is considered as the existence of a virtual world in which, through the presence of a virtual partner, self-identification of the individual, information activity is carried out. In this case, communication with a virtual partner is defined as information interaction through an interactive source of information.

It is worth noting that the informatization of the environment of a particular educational organization can be represented as a set of measures aimed at the introduction of information and communication technologies in order to improve the efficiency of information processing processes in all types of educational activities of this organization.

The researchers note that the main means of informatization are both computer and software, their content content, through which the goals of informatization of education are achieved. It is worth noting that the use of informatization tools is not enough for the effective use of information technologies in the educational process. Such means should be supplemented by the ideological basis of informatization of the environment, the activities of teachers, whose participation is required to achieve the targets of this process.

The use of various means of informatization in the field of school preparation, according to O.V. Vyazova, effectively affects the enrichment of the pedagogical and organizational activities of the school of a number of opportunities:

1) development of the methodological and technological base for the selection of information necessary for the organization of educational activities;

2) the use of specialized academic disciplines, through their integration with the information and communication technologies of the educational organization;

3) changing the content and structure of the study of traditional academic disciplines in the course of including the means of informatization of the environment in the structure of the lesson;

4) improving the quality of the educational process through the individualization of this process and the use of motivational resources;

5) the organization of new forms of interaction in the learning process and changes in the content and nature of the activities of the teacher and student;

6) implementation of innovative management processes of a general education organization [1, p.167].

The essence and features of the informatization of the environment are considered by I.V. Robert as a purposefully organized process of providing the educational sphere with a methodological and technological base for the creation and optimal use of scientific and pedagogical, educational and methodological, software and technological developments that will be focused on the implementation of the possibilities of information and communication technologies used in comfortable and health-saving conditions [3, p.89].

Analyzing the accumulated theoretical material on the problem of our research, we can say that the informatization of the environment of a general education organization is a process of changing the structure, forms and content of information interaction between all participants in educational relations and an interactive source of educational information. Informatization of the environment of a particular educational organization can be represented as a set of measures aimed at introducing information and communication technologies in order to improve the efficiency of information processing processes in all types of educational activities of this organization.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вязова, О.В. Информатизация образовательного пространства: исторический экскурс / О.В. Вязова, С.М. Дидяткин. – Москва : Гаудеамус, 2017. – 138 с. – Текст : непосредственный.
2. Ершов, А.П. Концепция использования средств вычислительной техники в сфере образования: информатизация образования / А.П. Ершов. – Новосибирск : ВЦ СО АН СССР, 2016. – 58 с. – Текст : непосредственный.
3. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с. – Текст : непосредственный.
4. Семенов, А.Л. Качество информатизации школьного образования / А.Л. Семенов. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 248-270.
5. Смолян, Г.Л. Нелегкая судьба российской информатизации / Г.Л. Смолян. – Текст : непосредственный // Информационное общество. – 2016. – № 2. – С. 47-71.
6. Юсупов, Р.М. Научно-методологические основы информатизации / Р.М. Юсупов, В.П. Заболотский. – Санкт-Петербург : Наука, 2017. – 454 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Vjazova O.V., Didjatkin S.M. Informatizacija obrazovatel'nogo prostranstva: istoricheskij jekskurs [Informatization of the educational space: a historical excursion]. Moscow: Gaudeamus, 2017. 138 p.
2. Ershov A.P. Konceptija ispol'zovanija sredstv vychislitel'noj tehniki v sfere obrazovanija: nformatizacija obrazovanija [The concept of using computer technology in education: informatization of education]. Novosibirsk: VC SO AN SSSR, 2016. 58 p.
3. Robert I.V. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy, perspektivy ispol'zovanija [Modern information technologies in education: didactic problems, perspectives of use]. Moscow: IIO RAO, 2010. 140 p.
4. Semenov A.L. Kachestvo informatizacii shkol'nogo obrazovanija [The quality of informatization of school education]. *Voprosy obrazovanija* [Educational issues], 2018, no. 4, pp. 248-270.
5. Smoljan G.L. Nelegkaja sud'ba rossijskoj informatizacii [The hard fate of Russian informatization]. *Informacionnoe obshhestvo* [Information society], 2016, no. 2, pp. 47-71.
6. Jusupov R.M., Zabolotskij V.P. Nauchno-metodologicheskie osnovy informatizacii [Scientific and methodological foundations of informatization]. Sankt-Peterburg: Nauka, 2017. 454 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Ю.А. Блохина, магистрант 2 курса, направления подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Управление в сфере образования»), ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, Россия, e-mail: blohinaJ.A@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1042-9516.

Н.Л. Шеховская, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород, Россия, e-mail: shehovskaya@bsu.edu.ru, ORCID: 0000-0001-5316-9158.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

Y.A. Blokhina, 2nd year Master's student, direction: 44.04.01 Pedagogical Education («Management in the Field of Education»), Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, e-mail: blohinaJ.A@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1042-9516.

N.L. Shehovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, e-mail: shehovskaya@bsu.edu.ru, ORCID: 0000-0001-5316-9158.

УДК.37. 377.1

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_30

**Надежда Борисовна Булдакова**  
г. Шадринск

**Опыт обучения биологии студентов средне специальных учебных заведений,  
изучающих профессию «Повар, кондитер»**

Статья посвящена проблемам преподавания биологии в средне специальных учебных заведениях. В материале описываются основные особенности обучения биологии студентов, получающих профессию повара. Автор обращает внимание на особенности актуализации биологических знаний для студентов средне специальных учебных заведений; рассматривает основные методы и приёмы активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по биологии. Особый акцент делается на установление связи биологических знаний с профессиональной деятельностью повара. Автором приводятся примеры заданий для студентов по отдельным темам курса биологии, учитывающие специфику их будущей профессии. Рассматривается значение и необходимость проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе по биологии. Приводятся примеры проектов по биологии практической направленности. Автором были выполнены наблюдения и анализ методической и научной литературы, на основе которых строятся все умозаключения данной работы.

**Ключевые слова:** биология, особенности преподавания, учебный процесс, биологические задания, профессия, повар.

Nadezhda Borisovna Buldakova  
Shadrinsk

### Experience of teaching biology to students of secondary specialized educational institutions studying the profession of “Cook, pastry chef”

The article is devoted to the problems of teaching biology in secondary specialized educational institutions. The article describes the main features of teaching biology to students who receive the profession of cook. The author draws attention to the peculiarities of actualization of biological knowledge for students of secondary special educational institutions; considers the main methods and techniques of activating the cognitive activity of students in biology classes. Special emphasis is placed on establishing the connection of biological knowledge with the professional activity of the cook. The author provides examples of tasks for students on certain topics of the biology course, taking into account the specifics of their future profession. The article considers the importance and necessity of project activities in the educational process of biology. Examples of practical biology projects are given. The author made observations and analyzed the methodological and scientific literature, on the basis of which all the conclusions of this work are based.

**Keywords:** biology, features of teaching, educational process, biological tasks, profession, cook.

Общая биология является обязательной дисциплиной в структуре средне специального образования. Данный курс направлен на формирование у студентов целостной естественнонаучной картины мира, функциональной грамотности, необходимой в повседневной жизни, в том числе профессиональной. Большое внимание в учебно-воспитательном процессе по биологии уделяется формированию у студентов навыков здорового и безопасного для окружающей среды образа жизни, а так же ценностного отношения к окружающей среде и человеческой личности. Основной проблемой преподавания биологии в средне специальных заведениях является отсутствие у большинства обучающихся интереса к её изучению. Студенты преимущественно заинтересованы в дисциплинах, являющихся основой их будущей профессии, считая биологические знания второстепенными. Кроме того, на биологию в данных учебных заведениях отводится меньше часов, чем в общеобразовательных школах и большую часть материала студентам необходимо изучить самостоятельно, что не всегда выполняется ими продуктивно. Перед преподавателем биологии стоит непростая задача показать студентам значимость данной дисциплины, заострить внимание на биологических знаниях, необходимых в их профессиональной сфере и в разнообразных жизненных ситуациях. В учебниках общей биологии отсутствуют материалы, отражающие связь биологических знаний с профессиональной деятельностью. Преподавателю, на наш взгляд, требуется показать студентам эту связь, убедить в необходимости изучения биологии. В этом случае процесс обучения станет более эффективным. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашей работы.

Предлагаемые нами способы и приёмы актуализации биологических знаний могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе по биологии в средне специальных учебных заведениях, что определяет практическую значимость данного исследования.

Целью нашего исследования является определение особенностей преподавания биологии,

способствующих повышению у студентов средне специальных учебных заведений познавательного интереса к дисциплине и лучшему усвоению материала.

У.В. Бородина обращает внимание на специфику преподавания курса биологии в системе среднего профессионального образования. Автор предлагает уделять основное внимание в учебно-воспитательном процессе выполнению практических заданий, организации уроков в форме конференций, круглых столов, дискуссий, внедрять в учебный процесс проектную деятельность. Такие виды учебной работы, по мнению педагога, будут способствовать формированию умений самостоятельного поиска материала, что является важным навыком современного человека. Большинство педагогов, например Н.И. Вензелева, И.В. Блажко, С.А. Уласик, Л.М. Хубиева высказывают мнение о том, что методика обучения биологии в средне специальных учебных заведениях должна быть выстроена таким образом, чтобы учащиеся умели применять полученные знания не только в рамках биологической дисциплины [3]; [1]; [5]; [6]. Необходимо, чтобы они могли использовать полученные знания и умения в других областях науки, а также при изучении специальных дисциплин их профессии. А.С. Ермаков и Д.С. Ермаков рассматривают особенности преподавания биологии в учебных заведениях Великобритании [4]. Авторы рассматривают методические особенности преподавания биологии в школах и колледжах Великобритании. Они обращают внимание, что в зарубежных школах большое внимание уделяется формированию практических умений и навыков в процессе обучения.

На основе обобщения собственного опыта преподавания биологии в Шадринском индустриально-педагогическом колледже для студентов, обучающихся профессии «Повар, кондитер» и анализа методической и научной литературы по учебной дисциплине «Общая биология» мы выделили основные особенности обучения биологии студентов данной специальности:

- практическая направленность обучения;
- изучение в рамках темы урока, предусмотренной программой, материала, необходимого для освоения будущей профессии и для дальнейшей профессиональной деятельности;
- акцентирование внимания студентов в процессе изучения разделов дисциплины на необходимости здорового образа жизни;
- формирование у студентов базовых биологических знаний и представлений, необходимых для грамотного понимания процессов и явлений, происходящих в организме человека и в окружающей среде.

В процессе преподавательской деятельности в колледже нами было отмечено, что соблюдение данных подходов повышает познавательный интерес студентов к дисциплине и увеличивает эффективность обучения. К такому выводу мы пришли в результате опросов студентов в начале учебного года, когда они приступали к обучению, и в конце первого семестра. У студентов первого курса, начинающих обучение, в результате опроса выяснилась низкая мотивация к изучению биологии, непонимание её значения для жизни и их профессиональной деятельности. В конце первого семестра, при подведении итогов учебной деятельности, мы отметили повышение мотивации обучающихся, что проявлялось в том, что студенты начинали задавать большое количество вопросов по изучаемым темам, проявляли стремление подготовить рефераты и сообщения, более качественно и грамотно выполняли предложенные им задания. Задаваемые студентами вопросы были построены грамотно и обычно затрагивали сферы применения знаний по биологии в профессии «Повар, кондитер», либо касались особенностей функционирования организма человека.

Мы приведём примеры используемых нами материалов и заданий на уроках общей биологии, обеспечивающих повышение познавательной активности у студентов, обучающихся профессии «Повар, кондитер».

Начиная курс биологии, на первом уроке, посвящённом теме «Биология как комплексная наука» в начале занятия нами ставятся перед студентами вопросы «Для чего нужна биология в профессии повара?»; «Для чего нужна биология человеку в повседневной жизни?». Каждый студент получает лист бумаги и имеет возможность

поработать в течение пяти минут о том, где и как он может применить биологическую информацию. Затем проводится обсуждение высказываний студентов, и формулируются выводы о значении биологии в профессии повара и в решении жизненных ситуаций. Выделяется следующий перечень основных биологических знаний, необходимых в профессии повара:

1. Значение химических элементов, неорганических и органических веществ для организма человека, их содержание в продуктах питания.

2. Значение витаминов для здоровья человека; содержание витаминов в продуктах питания; условия приготовления пищи, необходимые для сохранения витаминов.

3. Виды бактерий и вирусов, особенности их размножения и влияния на продукты питания.

4. Достижения современной биотехнологии и генетики; создание генномодифицированных продуктов питания, их влияние на здоровье человека.

Обсудив необходимость биологических знаний в профессии повара, учащиеся приходят к выводу, что хороший повар должен уметь готовить не просто вкусную, но и полезную пищу, а для этого ему необходимо владеть знаниями из области биологии, химии, биохимии и физиологии питания. Поэтому уроки биологии необходимы в процессе обучения профессии повара. Кроме того, человеку необходимо иметь представление об особенностях строения и функционирования своего организма, что необходимо для организации здорового образа жизни и сохранения здоровья.

В процессе изучения следующих тем мы также обращаем внимание студентов на материал, значимый для их профессии и повседневной жизни.

Приведём примеры заданий для учащихся на уроке биологии, направленных на установление связи биологических знаний с профессией повара.

Тема урока «Органические вещества клетки». На уроке изучаются виды органических веществ, их свойства и функции в клетке и живом организме. Студенты знакомятся с углеводами, белками, липидами, витаминами. Учитель рассказывает об основных особенностях веществ, их значении, обращая внимание на содержание их в продуктах питания. После изучения нового материала, студентам предлагается заполнить следующую таблицу: «Органические вещества и их значение».

Название органического вещества	Свойства вещества	Значение вещества для организма	Продукты, содержащие большое количество вещества

В конце урока студентам даётся творческое домашнее задание: продумать два варианта меню на один день: 1) витаминизированное питание; 2) питание, содержащее большое количество белка. Должны быть перечислены используемые про-

дукты, указано содержание в них рассматриваемых органических веществ, перечислены блюда, приготовленные из перечисленных продуктов. Учитывая свойства белков и витаминов, указать, какие особенности приготовления пищи следует

соблюдать в процессе создания выбранных блюд, чтобы сохранить в пище витамины и белки. Творческие задания такого характера обычно вызывают интерес у студентов и способствуют лучшему усвоению материала.

Приведём примеры заданий, рассматриваемых при изучении тем, наиболее значимых для повседневной жизни.

1. Тема урока: Органические вещества. Нуклеиновые кислоты.

Цель урока: изучить особенности строения нуклеиновых кислот и показать их значение для живого организма.

Данная тема достаточно сложная, у студентов нередко возникают затруднения с усвоением материала. Используя в учебном процессе наглядные пособия и приводя примеры из жизни, можно сделать изучаемую тему более понятной и доступной. В процессе изучения нового материала, для того чтобы установить связь с жизненными ситуациями, необходимо сделать акцент на роли нуклеиновых кислот в живом организме, рассмотреть их структуру и возможные нарушения в строении под воздействием различных факторов, приводящие к серьёзным патологиям организма. Рассматриваются виды нуклеиновых кислот в организме и выполняемые ими функции. Студенты должны усвоить в процессе изучения учебного материала, что нуклеиновые кислоты являются носителями всей наследственной информации

организма. С одной стороны, это очень устойчивые биологические молекулы, но с другой, подвергаясь воздействию неблагоприятных экологических факторов (загрязнение окружающей среды химическими веществами, радиацией, избыточное влияние ультрафиолетовых лучей), может вызвать поломки в их структуре, в результате которых у человека возникают заболевания как врождённые (синдром Пирсона), так и приобретённые (например, онкологические). Следует обратить внимание студентов на тот факт, что большинство загрязнений, вызывающих заболевания, являются результатом деятельности человека. Рекомендуется использовать наглядные пособия в виде объёмной модели ДНК и динамических моделей молекул нуклеиновой кислоты, на которых наглядно можно показать возможные нарушения молекул и объяснить их последствия. Студенты в конце урока приходят к выводу, что основой наследственности и передачи наследственной информации являются нуклеиновые кислоты, от правильности передачи наследственной информации зависит здоровье человека и необходимо не допускать загрязнения окружающей среды, вести здоровый образ жизни, чтобы не допустить отклонений в наследственном аппарате организма.

Для закрепления изученного материал мы предлагаем студентам заполнить таблицу «Особенности строения нуклеиновых кислот и варианты нарушения их структуры»:

Название нуклеиновой кислоты	Особенности строения нуклеиновой кислоты	Факторы, негативно влияющие на молекулу	Виды нарушений структуры нуклеиновой кислоты	Заболевания, связанные с нарушением структуры молекулы нуклеиновой кислоты

После таблицы формулируется вывод об особенностях строения нуклеиновых кислот и влиянии на них экологических факторов среды.

Большое значение в активизации познавательной деятельности студентов имеют игровые моменты на уроках биологии [5]. Возраст большинства студентов средне специальных заведений 15-18 лет и моменты занимательности в учебном процессе они воспринимают с интересом. На уроке, посвящённом изучению темы «Строение эукариотической клетки», мы предлагаем выполнить макет клетки из пластилина. Затем студенты представляют свою работу, называя органоиды клетки и их функции. Сравнение результатов уровня знаний студентов в группе, где студенты изучали тему урока, прослушав рассказ учителя, и с помощью учебника заполняли таблицу «Органоиды клетки» и в группе, где студенты, изучив материал, закрепили его с помощью выполнения макета клетки, показало, что такая работа

способствует лучшему усвоению объёмного теоретического материала. В группе, где использовался игровой момент, с итоговыми тестами, направленными на проверку знаний строения эукариотической клетки, высокие положительные оценки получали на 15-20% больше студентов по сравнению с контрольной группой.

Необходимой частью учебно-воспитательного процесса по биологии в средне специальных заведениях является выполнение проектов [1]. Проектная деятельность является обязательной, предусмотрена программой. Каждый студент должен выполнить проект по одной из дисциплин, на выбор. Биологию для выполнения проекта студенты выбирают достаточно часто. Необходимо, чтобы проект имел практическую направленность. Мы предлагаем следующие темы проектов, устанавливающие связь между профессией повара и биологической наукой:

1. Влияние плесневых грибов на экологию помещения для хранения продуктов питания.

2. Пищевые дикорастущие растения Курганской области и их использование в приготовлении пищи.

3. Проблемы использования пищевых добавок в пищевой индустрии.

4. Влияние экологических факторов на качество сельскохозяйственных пищевых растений.

В процессе выполнения проекта студент учится анализировать литературу, самостоятельно получать знания и применять их по отношению к своей профессии. Такой опыт необходим в будущей профессиональной деятельности.

Подводя итог вышеизложенному, сделаем следующие выводы:

1. В процессе анализа методической литературы, мы выявили, что большинство авторов от-

мечают необходимость практической направленности преподавания биологии в средне специальных учебных заведениях;

2. Работа по формированию познавательного интереса к биологии тесно связана с внедрением в учебно-воспитательный процесс материалов, показывающих связь с повседневной жизнью и будущей профессиональной деятельностью студентов;

3. Использование активных методов на уроке биологии: практических заданий, заполнение таблиц и схем, работа с текстами из дополнительной литературы, использование игровых моментов и так далее, способствуют лучшему усвоению материала.

4. Большое внимание в учебно-воспитательном процессе уделяется проектной деятельности студентов. Темы проектов должны иметь практическую направленность.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блажко, И.В. Специфика преподавания биологии в условиях профессионального образования / И.В. Блажко. – Текст : электронный // Prodlenka : образоват. портал. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/340996-specifika-prepodavaniya-biologii-v-usloviyah-> (дата обращения: 12.04.2021).
2. Бородин, У.В. Специфика методики преподавания курса биологии в системе среднего профессионального образования / У.В. Бородин. – Текст : электронный // Инфоурок : образоват. портал России. – URL: <https://infourok.ru/statya-specifika-metodiki-prepodavaniya-kursa-biologii-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-5016643.html> (дата обращения: 12.04.2021).
3. Вензелева, Н.И. Специфика преподавания биологии в СПО / Н.И. Вензелева. – Текст : электронный // Наша сеть : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2019/11/10/spetsifika-prepodavaniya-biologii-v-spo> (дата обращения: 12.04.2021).
4. Ермаков, А.С. Особенности преподавания биологии в Великобритании / А.С. Ермаков, Д.С. Ермакова. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 2011. – № 1. – С. 38–42.
5. Уласик, С.А. Основные положения методики обучения биологии в общеобразовательных организациях и организациях профессионального образования / С.А. Уласик. – Текст : электронный // Prodlenka : образоват. портал. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/340996-specifika-prepodavaniya-biologii-v-usloviyah-> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Хубиева, Л.М. Основные методы преподавания биологии в современной системе образования Российской Федерации / Л.М. Хубиева. – Текст : электронный // Образование и право. – 2019. – №11. – С. 70 – 73. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metody-prepodavaniya-biologii-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii/viewer> (дата обращения: 13.04.2021).

#### REFERENCES

1. Blazhko I.V. Specifika prepodavaniya biologii v usloviyah professional'nogo obrazovaniya [Specificity of teaching biology in the context of vocational education]. *Prodlenka: obrazovat. portal [Prodlenka]*. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/340996-specifika-prepodavaniya-biologii-v-usloviyah-> (Accessed 12.04.2021).
2. Borodina U.V. Specifika metodiki prepodavaniya kursa biologii v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Specificity of the methodology of teaching the course of biology in the system of secondary vocational education]. *Infourok: obrazovat. portal Rossii [Info lesson]*. URL: <https://infourok.ru/statya-specifika-metodiki-prepodavaniya-kursa-biologii-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-5016643.html> (Accessed 12.04.2021).
3. Venzeleva N.I. Specifika prepodavaniya biologii v SPO [Specifics of teaching biology in technical schools]. *Nasha set': obrazovat. soc. set' [Our network]*. URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2019/11/10/spetsifika-prepodavaniya-biologii-v-spo> (Accessed 12.04.2021).
4. Ermakov A.S., Ermakova D.S. Osobenosti prepodavaniya biologii v Velikobritanii [Features of teaching biology in the UK]. *Biologiya v shkole [Biology at school]*, 2011, no. 1, pp. 38–42.
5. Ulasik S.A. Osnovnye polozheniya metodiki obuchenija biologii v obsheobrazovatel'nyh organizacijah i organizacijah professional'nogo obrazovaniya [Basic principles of biology teaching methods in general educational institutions and professional education organizations]. *Prodlenka: obrazovat. portal [Prodlenka]*. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/340996-specifika-prepodavaniya-biologii-v-usloviyah-> (Accessed 12.04.2021).
6. Hubieva L.M. Osnovnye metody prepodavaniya biologii v sovremennoj sisteme obrazovaniya Rossijskoj Federacii [Basic methods of teaching biology in the modern education system of the Russian Federation]. *Obrazovanie i pravo [Education and law]*, 2019, no. 11, pp. 70–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metody-prepodavaniya-biologii-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii/viewer> (Accessed 13.04.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Н.Б. Булдакова, кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

N.B. Buldakova, Ph. D. in Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944.

УДК 378

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_35

**Ольга Викторовна Булдашева**  
г. Шадринск

**Возможности курса «Физическая культура и спорт» в формировании у студентов педвуза готовности к здоровьесбережению**

Статья посвящена актуальной проблеме сохранения здоровья будущих педагогов. В настоящее время наблюдаются неблагоприятные изменения в здоровье учащейся молодежи в связи с высокой учебной нагрузкой, воздействием гиподинамии, недостаточным количеством занятий физической культурой, недостаточной мотивацией к соблюдению здорового образа жизни и др. Выявлена необходимость проведения систематической работы по подготовке студентов к здоровьесбережению. В статье рассматривается сущность понятия «готовность к здоровьесберегающей деятельности», выделяются структурные компоненты рассматриваемого вида готовности (когнитивный, праксиологический, личностный). Автор обращает внимание на потенциал предмета «Физическая культура и спорт» в подготовке студентов к сохранению и укреплению собственного здоровья. В работе обобщается практический опыт по формированию готовности студентов педвуза к здоровьесбережению, предлагаются различные формы, методы и средства, способствующие развитию выделенных компонентов готовности в процессе освоения дисциплины «Физическая культура и спорт».

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, готовность студентов педвуза к здоровьесбережению, структура готовности студентов педвуза к здоровьесбережению.

**Olga Viktorovna Buldasheva**  
Shadrinsk

**The opportunities of the course “Physical culture and sport” in the formation of readiness for health care in students of the pedagogical university**

The article is devoted to the actual problem of preserving the health of future teachers. Currently, there are unfavorable changes in the health of young students due to high academic load, exposure to physical inactivity, insufficient number of physical education classes, insufficient motivation to observe a healthy lifestyle, etc. The necessity of carrying out systematic work to prepare students for health care is revealed. The article examines the essence of the concept of "readiness for health-saving activities", identifies the structural components of the considered type of readiness (cognitive, praxiological, personal). The author draws attention to the potential of the subject "Physical Culture and Sports" in preparing students to preserve and strengthen their own health. The paper summarizes the practical experience in the formation of the readiness of students of the pedagogical university for health care, offers various forms, methods and tools that contribute to the development of the selected components of readiness in the process of mastering the discipline "Physical Culture and Sports".

**Keywords:** health care, readiness of students of pedagogical university to health care, structure of readiness of students of pedagogical university to health care.

Проблема сохранения здоровья студентов является актуальной сегодня. В исследованиях указывается, что около 60% обучающихся имеют различные нарушения здоровья, только 14% выпускников школ являются практически здоровыми. Дальнейшее обучение в вузе ситуацию только усугубляет, поскольку появляются факторы риска, не способствующие сохранению и укреплению здоровья. К ним можно отнести:

- стрессовые ситуации в связи с экзаменационными сессиями, адаптацией к новым условиям обучения у студентов первого курса;
- напряженную умственную работу, большую долю самостоятельной работы, неумение

рационально организовать самостоятельную подготовку;

- нарушения режима питания, сна, чередования труда и отдыха;
- употребление алкоголя и табакокурение;
- недостаточную двигательную активность и др.

Важность работы по здоровьесбережению студентов объясняется еще и тем, что успешное выполнение профессиональных обязанностей выпускниками вузов помимо сформированных профессиональных компетенций будет во многом зависеть и от уровня здоровья. Работодатели заинтересованы в здоровых специалистах, обладающих необходимым

набором психологических и физических качеств, соответствующих требованиям профессии и позволяющим выполнять трудовые нагрузки.

Отсюда проблема сохранения здоровья молодого поколения рассматривается как важнейший компонент потенциала страны. В ряде нормативно-правовых документов (ФЗ «Об образовании», ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 г., государственная программа РФ «Развитие физической культуры и спорта», Национальная доктрина развития образования в РФ на период до 2025 г. и др.) определены основные положения образовательной политики страны в сфере здоровьесбережения обучающихся.

Так, целью стратегии является «формирование приоритетов государственной политики в сфере физической культуры и спорта, основных направлений и механизмов, способствующих созданию условий, обеспечивающих равные возможности гражданам страны вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом» [4].

В силу сказанного выше формирование у студентов готовности к сохранению собственного здоровья имеет приоритетное значение. Кроме того, следует отметить и тот факт, что время обучения в вузе является важным периодом в здоровьесбережении, а также формировании навыков ведения здорового образа жизни, поскольку в этот период происходит усвоение системы ценностей и их включение в систему социокультурных отношений.

Теоретические и методологические аспекты формирования готовности студентов к сохранению собственного здоровья, ведению здорового образа жизни находят отражение в работах В.К. Бальсевич, О.А. Деминцевой, Н.В. Замятиной, А.С. Потужновой, М.Н. Федоровой, И.А. Ушаковой и др.

В целях исследования обратимся к рассмотрению сущности основных понятий.

Здоровьесбережение – это активность студентов, направленная на улучшение и сохранение здоровья, а также согласованность и единство всех уровней их жизнедеятельности.

Готовность студентов к сохранению и укреплению собственного здоровья в научных источниках рассматривается как:

- «мобилизация всех психофизиологических систем человека, направленных на профилактику болезней и укрепление здоровья» [2];
- «состояние личности, характеризующееся наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности, способствующее саморазвитию, самообразованию студентов, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды и эффективному овладению профессиональными

навыками в условиях целостного образовательного процесса вуза» [5].

Понятие «готовность» является интегративным и включает в себя представления о готовности к отдельным видам деятельности: готовности к обучению, к профессиональной деятельности, к самообразованию, к сохранению здоровья и т. д.

Мы в трактовке данного понятия будем придерживаться точки зрения Н.В. Ипполитовой, которая указывает, что готовность – это «сложное интегративное личностное качество, характеризующее активно-действенное субъективное состояние личности и мобилизованность сил для выполнения поставленной профессионально-педагогической задачи» [3, С. 24].

Исходя из этого, под готовностью студентов педвуза к здоровьесбережению мы понимаем интегративное личностное образование, представленное единством теоретической, практической и личностной составляющих, взаимосвязь которых обеспечивает ценностное отношение студентов к собственному здоровью.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования структуры готовности студентов педвуза к здоровьесбережению позволил выяснить, что специалисты выделяют различное количество компонентов. Так, в работах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяются следующие структурные компоненты готовности:

- мотивационный (характеризует положительное отношение и интерес к профессиональной деятельности);
- ориентационный (отражает профессиональные требования к личности);
- операционный (характеризует владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми навыками и умениями);
- волевой (предусматривает наличие навыков самоконтроля при выполнении профессиональных действий);
- оценочный (позволяет обеспечить самооценку собственной подготовки и определить степень ее соответствия профессиональным требованиям) [1].

В работах О.А. Деминцевой выделяется четыре компонента готовности студентов к ведению здорового образа жизни: мотивационно-ценностный, познавательный (когнитивный), деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Обобщая изложенное выше, в структуре готовности студентов педвуза к здоровьесбережению мы будем выделять три взаимосвязанных компонента:

- личностный (характеризует степень сформированности ценностных ориентаций, интереса, уровень развития мотивации к деятельности по здоровьесбережению);
- когнитивный (представляет собой совокупность знаний теоретического характера в обла-

сти ведения здорового образа жизни, профилактики заболеваний, методических основ организации занятий физической культурой и др.);

- праксикологический (отражает умения и навыки студентов, необходимые для эффективного осуществления здоровьесберегающей деятельности).

Обратимся к рассмотрению возможностей теоретического курса «Физическая культура и спорт» в формировании у студентов педвуза готовности к здоровьесбережению.

В рамках курса будущие педагоги знакомятся с основными аспектами, необходимыми для собственного здоровьесбережения, а именно с составляющими здорового образа жизни; гигиеническими мероприятиями, способствующими сохранению здоровья; оздоровительным эффектом физических упражнений. Поскольку сохранению и укреплению здоровья в большой степени способствуют занятия физической культурой, то при изучении данного предмета особое внимание уделяется гигиеническим аспектам, связанным с физкультурными занятиями: требования к режиму дня, питанию занимающихся физической культурой, структурным элементам занятий, одежде и обуви занимающихся и др. Дисциплина «Физическая культура и спорт» знакомит студентов с профессиональными заболеваниями, деформациями опорно-двигательного аппарата, а также способами их предупреждения.

С целью формирования когнитивного компонента готовности студентов педвуза к здоровьесбережению на семинарских занятиях студенты участвуют в дискуссиях, круглых столах («Влияние двигательной активности на здоровье человека», «Системы питания: плюсы и минусы», «Профилактика профессиональных заболеваний средствами физической культуры» и др.), разрабатывают презентации, пишут эссе («Спорт или физическая культура?»).

В процессе освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» студенты овладевают умениями и навыками:

- определять положительное и отрицательное действие факторов окружающей среды на состояние здоровья;

- оценивать собственный уровень физического развития организма и функциональное состояние систем органов;

- использовать соответствующие функциональным, возрастным и половым особенностям физические упражнения оздоровительной и лечебной физической культуры;

- применять в соответствии с возрастом, уровнем здоровья способы закаливания;

- проводить самостоятельные занятия физической культурой, учитывая гигиенические нормы, возрастно-половые и индивидуальные особенности организма, а также состояние здоровья;

- применять правила безопасного выполнения физических упражнений.

Формированию праксикологического компонента готовности студентов педвуза к здоровьесбережению способствует включение в семинары таких заданий, как работа над проектами, анализ ситуаций, решение задач. Так, студенты работают над проектами по следующим темам «Рациональный режим дня как основа высокой работоспособности студентов», «Активный отдых в сохранении и укреплении здоровья студентов», «Стресс, его влияние на организм студента, способы преодоления», «Гигиенические требования к организации ночного сна студента» и др.

Для анализа студентам предлагаются ситуации следующего типа: девушка 20 лет, занимается малоподвижной работой в офисе, имеет лишний вес. С целью снижения веса три раза в неделю ходит на занятия в фитнес-клуб. Физическая нагрузка соответствует уровню физической подготовленности, повышается постепенно. За месяц занятий снижения веса не произошло. Анализ пищевого рациона и двигательной активности показал: суточные энерготраты составляют 1900 ккал, калорийность пищевого рациона 2455 ккал.

Дисциплина «Физическая культура и спорт» также решает и следующие задачи:

- содействовать формированию у студентов педвуза ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности, к физическому совершенствованию, а также потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом;

- способствовать осознанию будущими педагогами роли физической культуры в становлении личности, а также сохранении и укреплении здоровья, подготовке к будущей профессии.

Формированию личностного компонента готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности способствовало проблемный характер обучения, многообразие организационных форм обучения, вовлечение студентов в исследовательскую, творческую деятельность, конкурсы («Конкурс проектов», «Конкурс кейсов»), привлечение студентов к проведению физкультурных минуток во время лекционных и семинарских занятий, пауз активного отдыха и др. Развитию интереса у студентов к здоровьесберегающей деятельности способствовало создание возможности использовать усвоенное в практической деятельности:

- проведение исследований собственного физического развития и составление программы дальнейшего физического самосовершенствования с учетом требований будущей профессии;

- составление комплексов утренней гигиенической гимнастики с учетом индивидуальных особенностей (занятий спортом, наличия хронических заболеваний и др.);

- составление комплексов физминуток для людей, занимающихся умственным трудом;

– анализ суточного пищевого рациона для сравнения калорийности пищевого рациона с собственными энергозатратами с последующим составлением рекомендаций по организации питания и режима двигательной активности и др.).

Подводя итоги, отметим, что во время обучения студентов в вузе увеличивается число факторов, негативно влияющих на состояние здоровья буду-

щих специалистов, кроме того, не все студенты знают, как правильно организовать свою жизнедеятельность, чтобы сохранить собственное здоровье. Важным направлением деятельности вуза становится работа по формированию у будущих выпускников готовности к здоровьесбережению. Осуществляется эта работа, в том числе, в процессе освоения дисциплины «Физическая культура и спорт».

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с. – Текст : непосредственный.
2. Деминцева, О.А. Критериальная оценка готовности будущих педагогов к здоровому образу жизни / О.А. Деминцева. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 473-479.
3. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Министерство спорта Российской Федерации : офиц. сайт. – Москва, 2021. – URL: <https://minsport.gov.ru/activities/proekt-strategii-2030/> (дата обращения: 10.05.2021). – Текст : электронный.
5. Щур, С.Н. Формирование у студентов вуза готовности к здоровьесбережению / С.Н. Щур, Е. С. Астрейко. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. – 2009. – № 2. – С. 118-122.

#### REFERENCES

1. D'jachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: Izd-vo BGU, 1976. 175 p.
2. Deminceva O.A. Kriterial'naja ocenka gotovnosti budushhih pedagogov k zdorovomu obrazu zhizni [Criteria assessment of the readiness of future teachers for a healthy lifestyle]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* [*Vestnik of the Mari State University*], 2019, no. 4, pp. 473-479.
3. Ippolitova N.V., et al. Razvitie lichnosti budushhego pedagoga v kontekste professional'noj podgotovki: monografija [Personal development of the future teacher in the context of professional training]. Shadrinsk: ShGPI, 2010. 240 p.
4. Ministerstvo sporta Rossijskoj Federacii: ofic. sajt [Ministry of Sports of the Russian Federation]. Moskva, 2021. URL: <https://minsport.gov.ru/activities/proekt-strategii-2030/> (Accessed 10.05.2021).
5. Shhur S.N., Astrejko E.S. Formirovanie u studentov vuza gotovnosti k zdorov'esberezeniju [Formation of students' readiness for health care]. *Vestnik MGPU* [*Vestnik of Muzor State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin*], 2009, no. 2, pp. 118-122.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Булдашева, ст. преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: buldasheva.olya@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0534-4358.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Buldasheva, Senior Lecturer, Department of Theoretical Foundations of Physical Education and Life Safety, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: buldasheva.olya@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0534-4358.

УДК 796.323.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_38

**Алексей Леонидович Вавилов,  
Владимир Сергеевич Парфенов**  
г. Киров

### **Развитие скоростно-силовых способностей у юношей-баскетболистов 14-16 лет в тренировочном процессе с использованием утяжелителей**

В данной статье рассматривается актуальная тема развития скоростно-силовых способностей баскетболистов 14-16 лет. Современный баскетбол – это сложно координированный вид спорта, поэтому баскетболисты в данное время отличаются большой требовательностью в развитии скоростно-силовых способностей. Для сегодняшнего баскетболиста характерна мобильность, хорошо развитая координация, способность молниеносно и стремительно мыслить на игровой площадке. Баскетболисту во время игры приходится выполнять большое количество прыжков, которые позволяют овладеть мячом при подборе, накрывать мяч при передаче и броске в кольцо, эффективно выполнять броски в прыжке и т.д.

Поэтому мы разработали методику развития скоростно-силовых способностей баскетболистов с использованием утяжелителей, где описываются комплексы упражнений, которые использовались в педагогическом эксперименте и представлены показатели скоростно-силовой подготовленности баскетболистов 14-16 лет на начало и конец эксперимента.

**Ключевые слова:** баскетбол, тренировочный процесс, скоростно-силовые способности, утяжелители.

Alexey Leonidovich Vavilov,  
Vladimir Sergeevich Parfenov  
Kirov

### Development of speed and strength abilities in young basketball players aged 14-16 years in the training process with the use of weights

This article deals with the current topic of the development of speed and power abilities of 14-16 years aged basketball players. Modern basketball is a complex coordinated sport, so basketball players at this time are very demanding in the development of speed and strength abilities. Today's basketball player is characterized by mobility, well-developed coordination, and the ability to think with lightning speed and speed on the playground. A basketball player has to perform a large number of jumps during the game, which allow him to master the ball when picking up, cover the ball when passing and throwing into the ring, effectively perform jump shots, etc.

Therefore, we have developed a methodology for the development of speed-strength abilities of basketball players using weights which describes the sets of exercises that were used in the pedagogical experiment and presents indicators of speed-strength fitness of 14-16 years aged basketball players at the beginning and the end of the experiment.

**Keywords:** basketball, training process, speed-strength abilities, weights.

Игровая деятельность баскетболистов во многом зависит от уровня развития скоростно-силовой подготовленности, являющейся основой специальной физической подготовки и оказывающей существенное влияние на эффективность выполнения технико-тактических действий. [7, С. 63].

Баскетбол развивает все важные физические качества: скоростные, скоростно-силовые, координационные способности, гибкость, выносливость, прыгучесть. Отмечено, что 70 процентов всех движений в баскетболе носят скоростно-силовой характер [2, С.98].

Научная проблема заключается в необходимости рационализации структуры тренировочного процесса в баскетболе в зависимости от физического состояния, возрастных особенностей спортсмена, а именно выбор средств тренировки, ее периодизация, управление состоянием тренированности баскетболиста.

Целью нашего педагогического эксперимента является повышение уровня скоростно-силовых способностей у занимающихся.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, контрольное тестирование, педагогический эксперимент и математико-статистическая обработка материала.

Исследование проводилось на базе МКУ СШ «Север» г. Кирс Верхнекамского района Кировской области с января 2020 по май 2021.

В эксперименте принимали участие 30 баскетболистов 14-16 лет, которые были разделены поровну на две группы: контрольную и экспериментальную.

Тренировочный процесс в данных группах был организован следующим образом: контрольная группа занималась по программе спортивной школы, а экспериментальная по разработанной нами методике.

Чтобы достичь поставленной нами цели, нам понадобилось создать методику развития скорост-

но-силовых способностей у юношей-баскетболистов 14-16 лет в тренировочном процессе с использованием утяжелителей.

Тренировочный процесс строился на цикличности комплексов и методов проведения.

Цикл:

1 неделя цикла – 1, 2, 3 комплексы по методу интервального упражнения с полными интервалами отдыха;

2 неделя цикла – 1, 2, 3 комплексы по методу интервального упражнения с жесткими интервалами отдыха;

3 неделя цикла – 1, 2, 3 комплекс по методу непрерывного упражнения.

Циклы повторялись на протяжении всего педагогического эксперимента

Методологической и теоретической основой для разработки экспериментальной методики развития скоростно-силовых способностей у юношей баскетболистов 14-16 лет с использованием утяжелителей явились научные труды, раскрывающие скоростно-силовые способности [7, С.117], [4, С. 44] теорию и методику спортивных тренировок по баскетболу [3, С.69], [6, С.137], [5, С.124], [1, С.27]

Нами была составлена методика на основе 3-х комплексов:

1 комплекс разработанной методики направлен на развитие скоростно-силовых способностей. Состоит он из 5 упражнений на скоростно-силовую способность и из 2 упражнений на силовую:

1 – прыжки со скакалкой на гимнастическом мата с утяжелителями для ног;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе выполнить 35 прыжков. Отдых между подходами – 1 минута.

2 – перемещение в защитной стойке вправо-влево с касанием боковых линий с утяжелителями для ног и для рук;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе упражнение выполняется в течение 1 минуты. Отдых между подходами – 30 секунд.

3 – прыжки в длину с места с поясом;

Выполнить 5 подходов. Выполнить прыжок нужно как можно дальше. Отдых между подходами – 10 секунд.

4 – сгибание-разгибание рук в упоре лежа с жилетом;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе выполнить 10 повторений упражнения. Отдых между подходами – 30 секунд.

5 – прыжки вверх толчком 2-х ног с утяжелителями для ног;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе выполнить 10 повторений упражнения. Отдых между подходами – 1 минута.

6 – подтягивания на высокой перекладине с поясом;

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе выполнить 7 подтягиваний. Отдых между подходами – 1 минута.

7 – запрыгивание на возвышенность толчком 2-х ног с утяжелителями для ног.

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе выполнить 10 повторений. Отдых между подходами – 30 секунд.

2 комплекс разработанной методики направлен на развитие скоростных способностей. Все упражнения выполняются в максимальном темпе. Данный комплекс включает в себя 4 упражнения на развитие быстроты и 2 упражнения на развитие скоростно-силовых способностей:

1 – бег на месте с высоким подниманием бедра без упора с утяжелителями для ног;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе упражнение выполняется в течение 30 секунд. Отдых между подходами – 20 секунд.

2 – степ на месте в защитной стойке с утяжелителями для ног;

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе упражнение выполняется в течение 15 секунд. Отдых между подходами – 15 секунд.

3 – подъемы на передней части стопы с жилетом;

Выполнить 2 подхода для каждой ноги. В каждом подходе выполнить 20 повторений. Отдых между подходами – 30 секунд.

4 – челночный бег по 6 метра, задевая лицевою и штрафную линию с утяжелителями для ног и для рук;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе пробежать 10 прямых. Отдых между подходами – 1 минута.

5 – броски 2-х мячей в стену поочередно на расстоянии 3 метра с утяжелителями для рук;

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе упражнение выполняется в течение 1 минуты. Время отдыха между подходами – 30 секунд.

6 – приседы, выпрыгивания с выносом баскетбольного мяча вверх с жилетом.

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе выполнить 8 повторений упражнения. Время отдыха между подходами – 1 минута.

3 комплекс разработанной методики направлен на развитие силовых способностей. В его состав вошло 3 упражнения на развитие силы и 2 – на развитие скоростно-силовых способностей:

1 – сгибание-разгибание рук в упоре лежа с жилетом;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе выполнить 10 повторений упражнения. Отдых между подходами – 30 секунд.

2 – прыжки через скамейку правым и левым боком с утяжелителем для ног;

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе упражнение выполняется в течение 30 секунд. Отдых между подходами – 1 минута.

3 – приседы с жилетом;

Выполнить 4 подхода. В каждом подходе выполнить 20 повторений упражнения. Отдых между подходами – 30 секунд.

4 – поднимание-опускание ног в положении лежа с утяжелителями для ног;

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе выполнить 15 повторений упражнения. Отдых между подходами – 1 минута.

5 – прыжки со скакалкой на гимнастическом мате с утяжелителями для ног.

Выполнить 3 подхода. В каждом подходе выполнить 35 прыжков. Отдых между подходами – 1 минута.

Результаты исследования и их обсуждение. Контрольные срезы показателей скоростно-силовых способностей были проведены в начале педагогического эксперимента (октябрь 2020) и в конце (май 2021) с использованием информативных тестов.

Результаты тестирования баскетболистов 14-16 лет представлены в таблицах № 1 и 2. На момент начала эксперимента контрольная и экспериментальная группы являются однородными, не имеют достоверных различий в исследуемых показателях и могут участвовать в эксперименте.

Таблица 1

Сравнение средне групповых показателей развития скоростно-силовых способностей у баскетболистов среднего школьного возраста в экспериментальной и контрольных группах в начале эксперимента

Тест	ЭГ $X_3 \pm m_3$ n=15	КГ $X_k \pm m_k$ n=15	T (2,05)	P <sub>0,05</sub>
Прыжок в длину с места (см)	150.1±1.6	149.9±1.3	0.1	>
Прыжок в высоту с места (см)	35.6±0.69	35.7±0.77	0.1	>

Метание набивного мяча из положения сидя, ноги врозь (см)	361±1.15	359.1±1.31	1.04	>
Скоростное ведение мяча зигзагом (с)	9.7±0.14	9.6±0.12	0.59	>
Бег 20 метров. (с)	3.86±0.09	3.9±0.1	0.31	>

Таблица 2

Сравнение средние групповых показателей развития скоростно-силовых способностей у баскетболистов 14-16 лет в экспериментальной и контрольной группах в конце педагогического эксперимента.

Тест	Экспериментальная группа $X_{\text{э}} \pm m_{\text{э}}$ n=15	Контрольная группа $X_{\text{к}} \pm m_{\text{к}}$ n=15	T (2,05)	P <sub>0,05</sub>
Прыжок в длину с места (см)	164.2±1.6	160±1.2	2.1	<
Прыжок в высоту с места (см)	41±0.46	38.6±0.7	2.86	<
Метание набивного мяча из положения сидя, ноги врозь (см)	399.9±0.85	386±0.93	11.03	<
Скоростное ведение мяча зигзагом (с)	9.1±0.11	9.3±0.12	1.25	>
Бег 20 метров. (с)	3.5±0.06	3.7±0.09	2	>

Как видно из таблицы 2, по показателям большинства контрольных тестов, различия между контрольной и экспериментальной группами в конце эксперимента достоверны ( $p < 0,05$ ), за исключением двух последних тестов. Повышение результативности у экспериментальной группы гораздо больше, чем у контрольной. Например, видна большая разница в метании набивного мяча. В экспериментальной группе средний показатель равен 399.9 см., а у контрольной – 386 см. В контрольном тесте «прыжок в длину с места» средний результат экспериментальной группы равен

164.2 см., а у контрольной группы этот же показатель равен 160 см. В прыжке в высоту с места средний показатель в экспериментальной группе (41 см.) также выше, чем в контрольной (38.6 см.). В контрольном тесте ведение мяча зигзагом экспериментальная группа (9.1 с.) показала выше результат, чем контрольная (9.3 с.). И в беге 20 метров средний показатель у экспериментальной группы равен 3.5 с., а у контрольной – 3.7 с.

Таким образом, разработанная нами методика развития скоростно-силовых способностей у баскетболистов 14-16 лет является эффективной.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вуден, Д.Р. Современный баскетбол / Д.Р. Вуден. – Москва : Физкультура и спорт, 2006. – 27 с. – Текст : непосредственный.
2. Гомельский, А.Я. Библия баскетбола, 1000 баскетбольных упражнений: секреты мастерства / А.Я. Гомельский. – Москва, 2016. – 98 с. – Текст : непосредственный.
3. Гордон, С.М. Спортивная тренировка : монография / С.М. Гордон. – Москва : Физическая культура, 2008. – 69 с. – Текст : непосредственный.
4. Губа, Д.В. Развитие скоростно-силовых способностей на секционных занятиях баскетболом / Д.В. Губа. – Москва : Физическая культура в школе, 2012. – 44 с. – Текст : непосредственный.
5. Озолин, Н.Г. Современная система спортивной тренировки : учеб. пособие / Н.Г. Озолин. – Москва : ФиС, 2009. – 124 с. – Текст : непосредственный.
6. Родин, А.В. Баскетбол в университете: теоретическое и учебно-методическое обеспечение системы подготовки студентов в спортивном клубе : учеб. пособие / А.В. Родин, Д.В. Губа. – Москва : Советский спорт, 2009. – 137 с. – Текст : непосредственный.
7. Скворцова, М.Ю. Совершенствование скоростно-силовых качеств баскетболистов / М.Ю. Скворцова // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Vuden D.R. Sovremennyj basketbol [Modern basketball]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 2006. 27 p.
2. Gomeľ'skij A.Ja. Biblija basketbola, 1000 basketbol'nyh uprazhnenij: sekrety masterstva [The Basketball Bible, 1000 Basketball Exercises: Mastery Secrets]. Moscow, 2016. 98 p.
3. Gordon S.M. Sportivnaja trenirovka: monografija [Sports training]. Moscow: Fizicheskaja kul'tura, 2008. 69 p.
4. Guba D.V. Razvitie skorostno-silovyh sposobnostej na sekcionnyh zanjatijah basketbolom [Development of speed-strength abilities in sectional basketball lessons]. Moscow: Fizicheskaja kul'tura v shkole, 2012. 44 p.
5. Ozolin N.G. Sovremennaja sistema sportivnoj trenirovki: ucheb. posobie [Modern system of sports training]. Moscow: FiS, 2009. 124 p.
6. Rodin A.V., Guba D.V. Basketbol v universitete: teoreticheskoe i uchebno-metodicheskoe obespechenie sistemy podgotovki studentov v sportivnom klube: ucheb. posobie [Basketball at the University: theoretical and educational-methodological support of the system of training students in a sports club]. Moscow: Sovetskij sport, 2009. 137 p.
7. Skvorcova M.Ju. Sovershenstvovanie skorostno-silovyh kachestv basketbolistov [Improving the speed-strength qualities of basketball players]. *Problemy razvitija fizicheskaj kul'tury i sporta v novom tysjacheletii: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. [Problems of the development of physical culture and sports in the new millennium]*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

А.Л. Вавилов, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11406@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-8174-8269.

В.С. Парфенов, студент 4 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud097644@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2050-4364.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

A.L. Vavilov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11406@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-8174-8269.

V.S. Parfenov, 4th year Student, faculty of Physical Culture and Sports, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: stud097644@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2050-4364.

УДК 378.14

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_42

**Елена Сергеевна Васева,  
Надежда Владимировна Бужинская**  
г. Нижний Тагил

**Конкурс компьютерной графики как способ развития творческих способностей**

Актуализируется необходимость проведения конкурсов компьютерной графики. Конкурсы компьютерной графики позволяют создавать условия для развития творческих способностей участников. Делается вывод о том, что номинации конкурса, задания конкурса должны быть достаточно разноплановыми и вместе с тем общими – понятными широкой аудитории, что позволит привлечь разные возрастные категории участников, людей, обладающих интересами в различающихся областях. Обсуждается опыт проведения международного конкурса компьютерной графики, проводимого в филиале РГППУ в городе Нижнем Тагиле. Приводятся примеры формулировок заданий за три года проведения конкурса для номинаций «Коллаж», «Компьютерный рисунок», «Педагогическая графика», «Цифровое фото», «Графический интерфейс». Привлечение школьников, студентов и педагогов к участию в конкурсе при условии вариативности номинаций и наличия разноплановых и одновременно общих заданий позволяет стимулировать творческую активность в области информационных технологий и компьютерной графики у большей аудитории, реализовывать преемственность подготовки в области информационных технологий в системе «школа-вуз», поддерживать одаренную молодежь, выявлять потенциальных абитуриентов, осуществлять профориентационную деятельность.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, творческие способности, конкурс, компьютерная графика, компьютерный рисунок, коллаж, цифровое фото, педагогическая графика, пользовательский интерфейс.

**Elena Sergeevna Vaseva,  
Nadezhda Vladimirovna Buzhinskaya**  
Nizhny Tagil

**Computer graphics competition as a way to develop creativity**

The necessity of holding computer graphics competitions is being updated. Computer graphics contests allow creating conditions for the development of the creative abilities of the participants. It is concluded that the nominations of the competition, the tasks of the competition should be quite diverse and at the same time general - understandable to a wide audience, which will allow attracting different age categories of participants, people with interests in different areas. The experience of holding an international computer graphics competition held in the branch of the Russian State Pedagogical University in the

city of Nizhny Tagil is discussed. Examples of assignments for three years of the competition for the nominations “Collage”, “Computer Drawing”, “Pedagogical Graphics”, “Digital Photo”, “Graphical Interface” are given. Attracting schoolchildren, students and teachers to participate in the competition, subject to the variability of nominations and the presence of diverse and at the same time common tasks, allows to stimulate creative activity in the field of information technology and computer graphics in a larger audience, to implement the continuity of training in the field of information technology in the “school-university” system, to support gifted youth, to identify potential applicants, to carry out career guidance activities.

**Keywords:** personality-centered approach, creativity, competition, computer graphics, computer drawing, collage, digital photography, pedagogical graphics, user interface.

Одним из основных принципов современного образования является реализация личностно-ориентированного подхода. Личностно-ориентированный подход обладает огромным потенциалом для развития творческих способностей личности, так как творческие способности – это, прежде всего, индивидуальные характеристики, качества, которые определяют успешность выполнения человеком деятельности, решения задач, ход и результат которых отклоняется от традиционных схем мышления [9].

Проблемой развития творческих способностей личности занимались Дж. Гилфлрд, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Е. П. Ильин и др.

К. Роджерс утверждает, что творчество всегда связано с созданием нового продукта посредством действий. На процесс создания нового продукта оказывают влияние как индивидуальные характеристики личности, так и его окружение, происходящие события, обстоятельства жизни. Главным мотивом, побуждающим к творчеству, является стремление человека проявить себя, продемонстрировать свои возможности [8]. Способность к творчеству является у человека врожденной и способствует самовыражению личности. При этом важно, чтобы у человека была установка на самореализацию [6], а продукт, который создается в процессе творчества, должен быть как можно более лучшего качества и приносить пользу другим людям [5].

Д. Б. Богоявленская связывает творчество с выходом за рамки установленных требований. Важным условием развития творческих способностей является создание условий для развития личности ребенка с представлением свободы выбора. Человек проявляет свой потенциал только в тех видах деятельности, которые значимы и интересны для него [3]. Сущность процесса творчества может проявляться в завершении схемы, реорга-

низации предоставленной информации, нахождения аналога задачи, функциональной фиксации и др. [2]. При этом в качестве критериев для оценки творческих способностей могут выступать гибкость и логичность мышления, способность к обобщению, анализу и синтезу, быстрота выполнения мыслительных операций, целеустремленность [4]. Развитие творческих способностей является важнейшей задачей системы образования, поскольку в современном мире наличие у личности творческих способностей позволяет ему успешно ориентироваться в информационном обществе в постоянно меняющихся условиях.

Стимулирующим фактором к творческой деятельности является мотивация к достижению цели [1, 7]. Участие и завоевывание определенных позиций в разнообразных конкурсах может стать целью, рождающей мотивацию, и, как следствие, стимулом к осуществлению творческой деятельности. Участие в конкурсах компьютерной графики позволяет в полной мере создать условия для развития творческих способностей участников – школьников и студентов. Причем номинации конкурса, задания конкурса должны быть достаточно разноплановыми и вместе с тем общими – понятными широкой аудитории, это позволит привлечь разные возрастные категории участников, людей, обладающих интересами в различающихся областях.

В филиале РГППУ в городе Нижнем Тагиле вот уже пятнадцать лет проводится международный конкурс компьютерной графики. Каждый год организаторы конкурса дают возможность проявить творческие способности школьникам, студентам, педагогам в пяти номинациях: «Коллаж», «Компьютерный рисунок», «Педагогическая графика», «Цифровое фото», «Графический интерфейс». Задания к конкурсу формулируются с учетом требований, обозначенных выше. В таблице 1 представлены примеры формулировки заданий только за последние три года.

Таблица 1

Примеры формулировок заданий конкурса компьютерной графики

<b>Общая тема конкурса</b>	
2019	Собираемся в путешествие
2020	Мы помним
2021	Мир сказок
<b>Цифровое фото</b>	
2019	«Путешествую налегке» <i>Задание:</i> представить цифровое фото, полученное с камеры смартфона, (без обработки) интересных, неожиданных и необычных объектов архитектуры города

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020	«Вечная память». <i>Задание:</i> получить работу, представляющую собой макросъемку объекта, имеющего отношение к Великой Отечественной войне
2021	«Вязанная, плетённая, рисованная, клееная, ... сказка бывает разной и не только для детей». <i>Задание:</i> сфотографировать любой объект, созданный благодаря собственной творческой деятельности, оформленный в «сказочном» декоре. На фото наложить запись об авторстве работы
<b>Рисунок в векторном редакторе</b>	
2019	«Сбылась мечта!». <i>Задание:</i> представить оригинальный векторный рисунок, в котором отражено место, которое непременно надо посетить по мнению автора (город мечты, воспоминания детства, замок-легенда и т.д.)
2020	«Мирное небо над головой». <i>Задание:</i> получить работу, представляющую собой оригинальный компьютерный рисунок, визуализирующий стихотворение о победе в Великой Отечественной войне
2021	«Современный мир, где случаются чудеса ...» <i>Задание:</i> выполнить в векторном редакторе изображение сказочного героя с акцентом на современность (Интеллектуальный Кощей, Креативный Колобок, Реактивная Баба Яга, Гламурная Лиса Алиса и др.) Подписать название рисунка
<b>Коллаж/фотомонтаж</b>	
2019	Собираем чемодан в путешествие мечты. <i>Задание:</i> представлять оригинальный коллаж, отражающий представления автора о процессе сбора чемодана в путешествие мечты (последовательность действий; набор «необходимых» вещей; эмоции, связанные с процессом подготовки к путешествию и т. д.).
2020	«Нам не нужна война». <i>Задание:</i> получить коллаж, представляющий оригинальный сюжет, посвященный отрицанию военных действий (исторический вектор развития, борьба противоположностей, проблемы военного времени и т.д.).
2021	«В гостях у сказки» <i>Задание:</i> нарисовать обложку музыкального альбома песен из мультфильмов. Придумать название альбома
<b>Педагогическая графика</b>	
2019	Интересная географическая карта (Земли, страны, города). <i>Задание:</i> представить работу, которая демонстрирует отмеченные на карте особенности местности (достопримечательности, месторождения, события, мероприятия).
2020	Урок патриотизма. <i>Задание:</i> Разработать визуальный раздаточный материал к уроку патриотизма, в котором отражены важные даты и события
2021	«Сказка – лучший учитель» <i>Задание:</i> Разработать «портфолио» любого героя сказки – имя, из какой он сказки (сказок), сфера деятельности, интересы и т.д. Информация, представленная в портфолио, должна быть понятной и интересной для ребенка. Кроме того, должна быть понятна методическая ценность портфолио – возможность использования его на уроках или внеклассных мероприятиях
<b>Пользовательский интерфейс</b>	
2019	Мобильное приложение, которое можно использовать для путешествия по городу. <i>Задание:</i> представить пользовательский интерфейс мобильного приложения, которое показывает определенные аспекты жизни города (исторические памятники, спортивные сооружения, рестораны, музеи)
2020	Викторина по Великой Отечественной войне. <i>Задание:</i> представить пользовательский интерфейс мобильного приложения, с помощью которого можно проходить викторину по Великой Отечественной войне
2021	«Никогда не поздно читать сказки» <i>Задание:</i> разработать графический пользовательский интерфейс мобильного приложения для чтения русских сказок. Интерфейс должен включать не менее трех активностей

Рассмотрим примеры заданий, выполненных школьниками и студентами (сайт конкурса: [www.ntgspagraftic.ucoz.ru](http://www.ntgspagraftic.ucoz.ru)). Отметим, что все эти

работы выполнялись участниками самостоятельно, без предоставления им какого-либо алгоритма деятельности.



Рис. 1. Номинация «Коллаж/фотомонтаж». Автор: Асад София, ГБУ ДО ДДЮТ Выборгского района г. Санкт-Петербурга

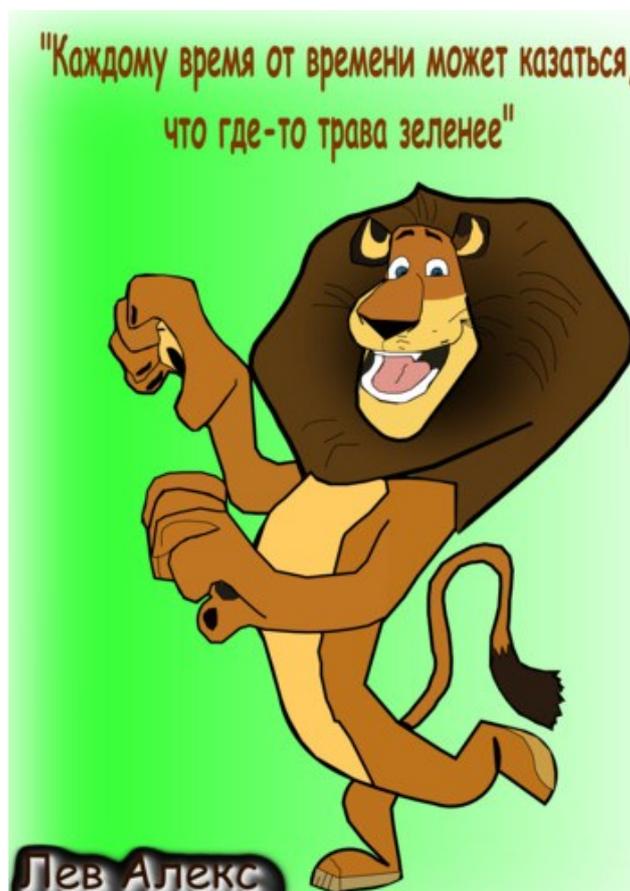


Рис. 2. Номинация «Компьютерный рисунок». Автор: Летуновская Анна, НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил



Рис. 3. Номинация «Пользовательский интерфейс». Автор: Гонтарева Наталья Николаевна, ДХШ им.М.И. Черткова

Таким образом, привлечение школьников, студентов и педагогов к участию в конкурсе при условии вариативности номинаций и наличия разноплановых и одновременно общих заданий позволяет стимулировать творческую активность в области информационных технологий и компью-

терной графики у большей аудитории, реализовывать преемственность подготовки в области информационных технологий в системе «Школа-Вуз», поддерживать одаренную молодежь, выявлять потенциальных абитуриентов, осуществлять профориентационную деятельность.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметова, А.М. Модель развития творческого мышления студентов вуза / А.М. Ахметова. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журн. – 2016. – № 7. – С. 18-33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya-studentov-vuza> (дата обращения: 25.03.2021).
2. Белова, С.С. Творчество: психологические и компьютерные модели / С.С. Белова. – Текст : непосредственный // Психология : журн. Высшей шк. экономики. – 2008. – № 4. – С. 112–119.
3. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – Москва : Знание, 1981. – 96 с. – Текст : непосредственный.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.
5. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 710 с. – Текст : непосредственный.
6. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу. – URL: <http://psylib.org.ua/books/masla02/index.htm> (дата обращения: 25.03.2021). – Текст : электронный.
7. Мухаркина, А.А. Конкурсы компьютерной графики как способ мотивации студентов / А.А. Мухаркина, Т.В. Чернякова. – Текст : непосредственный // Новые информационные технологии в образовании : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2016. – С. 292-295.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – 479 с.
9. Стукаленко, Н.М. Личностно-ориентированный подход как способ развития творческих способностей / Н.М. Стукаленко, З.Р. Богданова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 26-27. – URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11531> (дата обращения: 25.03.2021).

#### REFERENCES

1. Ahmetova A.M. Model' razvitiya tvorcheskogo myshleniya studentov vuza [A model for the development of creative thinking of university students]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem: jelektron. nauch. zhurn. [Modern researches of social problems]*, 2016, no. 7, pp. 18-33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya-studentov-vuza> (Accessed 25.03.2021).
2. Belova S.S. Tvorchestvo: psihologicheskie i komp'yuternye modeli [Creativity: psychological and computer models]. *Psihologija: zhurn. Vysshiej shk. jekonomiki [Psychology]*, 2008, no. 4, pp. 112–119.
3. Bogojavlenskaja D.B. Puti k tvorcestvu [Ways to creativity]. Moscow: Znanie, 1981. 96 p.
4. Druzhinin V.N. Psihologija obshhih sposobnostej [Psychology of General Abilities]. Sankt-Peterburg: Piter, 2008. 368 p.
5. Il'in E.P. Psihologija individual'nyh razlichij [Psychology of individual differences]. Sankt-Peterburg: Piter, 2011. 710 p. – Текст : neposredstvennyj.

6. Maslou A. Na podstupah k psihologii bytija [On the approaches to the psychology of being]. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla02/index.htm> (Accessed 25.03.2021).
7. Muharkina A.A., Chernjakova T.V. Konkursy komp'yuternoj grafiki kak sposob motivacii studentov [Computer graphics contests as a way to motivate students]. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii: materialy IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [New information technologies in education]*. Ekaterinburg, 2016, pp. 292-295.
8. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy. Becoming a man]. Moscow: Progress, 1994. 479 p.
9. Stukalenko N.M., Bogdanova Z.R. Lichnostno-orientirovannyj podhod kak sposob razvitiya tvorcheskih sposobnostej [Personally oriented approach as a way to develop creativity]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]*, 2017, no. 5, pp. 26-27. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11531> (Accessed 25.03.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

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

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

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

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

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

УДК: 681.723:37.016:502

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_47

**Камиля Гапбасовна Габдулинова,  
Евгения Андреевна Владыкина  
г. Киров**

**Развитие у четвероклассников познавательного интереса к растениям в рамках проекта «Мир растений под микроскопом»**

В современном естественнонаучном образовании всё большую роль приобретают цифровые средства обучения, том числе в курсе «Окружающий мир» начальной школы. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования по развитию у четвероклассников познавательного интереса к растениям в рамках проектной деятельности с применением цифрового микроскопа. В результате теоретического исследования были выявлены педагогические условия, которые способствуют развитию познавательного интереса детей к растениям в ходе учебного проектирования с применением цифрового микроскопа Педагогический эксперимент позволил выявить положительную динамику уровня развития познавательного интереса к растениям в экспериментальном классе после проведения серии занятий по созданию проекта с использованием цифрового микроскопа «Мир растений под микроскопом».

**Ключевые слова:** познавательный интерес, младшие школьники, проектная деятельность, проект, цифровой микроскоп, внеурочная деятельность.

**Kamilya Gapbasovna Gabdulnova,  
Evgeniya Andreevna Vladykina  
Shadrinsk**

**The development of a cognitive interest in plants at fourth-graders in the project “The world of plants under a microscope”**

Nowadays the digital equipment is becoming of great importance especially in the natural science researches. Thus, the primary school course “Nature study” is not the exception. The article represents the results of theoretical and empiric research about the development of the cognitive interest in plants at fourth-grade children in the project management applying the digital microscope. As a result of the theoretical research special pedagogical conditions were defined that develops the cognitive interest in plants during the project management course including the digital microscope applying. The pedagogical experiment allowed to definite the positive trend in the development of the cognitive interest in plants at the experimental class by the final stage of the project “The World of Plants under a Microscope”.

**Keywords:** cognitive interest, junior schoolchildren, project activity, project, digital microscope, extracurricular activities.

Младший школьный возраст – важный период в развитии и преобразовании познавательных интересов ребенка. Его интересует и привлекает многое, особенно то, что представляет для него новый, неизвестный ранее опыт. Это позволяет расширять кругозор ребенка, он развивается как личность. Познавательные интересы имеют основополагающее значение в мотивации к обучению, оказывают влияние на успешность процесса учения и познания окружающего мира. В связи с этим обучение младших школьников требует применения эффективных и разнообразных методов работы, направленных на поддержание и развитие его познавательных интересов, в том числе познавательного интереса к растениям, изучению которых в курсе «Окружающий мир» уделяется значительное внимание на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе.

Одним из видов деятельности в начальной школе является проектная деятельность. Известно, что она способствует общему развитию школьников, развивает их мыслительные навыки: классифицировать, обобщать, планировать свои действия, рассматривать объект с различных точек зрения, сравнивать различные объекты и их совокупности, проводить самоконтроль, тем самым помогая достигать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО).

ФГОС НОО также предъявляет требования к условиям реализации Стандарта, что включает также информационное сопровождение и материально-техническую базу. Одно из предъявляемых требований: «проведение экспериментов, в том числе с использованием лабораторного оборудования, ... наблюдений, включая наблюдения микрообъектов...» [9]. Цифровой микроскоп является средством, которое позволяет реализовывать данные требования ФГОС НОО.

В настоящее время проблеме развития познавательного интереса младших школьников к природе на уроках окружающего мира с применением цифрового микроскопа посвящены лишь отдельные научные публикации [3].

Актуальность темы исследования связана с недостаточной разработанностью проблемы развития у четвероклассников познавательного интереса к растениям в рамках проектной деятельности с применением цифрового микроскопа.

Цель статьи состоит в том, чтобы осветить результативность применения в проектной деятельности цифрового микроскопа в процессе развития у младших познавательного интереса к растениям. Задачи: выявить этапы и условия развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста (1); охарактеризовать проектную деятельность как метод обучения, цифровой микроскоп как средство обучения и определить педагогические условия развития у четве-

рокклассников познавательного интереса к растениям в проектной деятельности с использованием цифрового микроскопа (2); сравнить полученные в ходе педагогического эксперимента результаты оценки познавательного интереса у обучающихся (3).

Теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы позволил нам решить первые две задачи.

Проблема познавательного интереса изложена в работах М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной, Э.А. Барановой, И.П. Подласого и многих других ученых-психологов и педагогов. Познавательный интерес во многих исследованиях определяется как сложное, многогранное явление.

Так, М.Н. Скаткин называет познавательный интерес «сплавом» многих психических процессов, особых состояний личности (чувство радости от процесса учения, стремление к познанию интересующего предмета, переживание неудач и волевые устремления к преодолению этих неудач) [8].

Развитие познавательного интереса проходит через несколько стадий, которые характеризуются различной степенью его устойчивости, различным уровнем стремления к глубокому познанию изучаемого предмета, направленностью к определенному содержанию обучения, а также наличием или отсутствием к творческой деятельности в рамках изучаемого предмета [2].

Э.А. Баранова выделяет 5 уровней развития познавательного интереса:

1 уровень – характеризуется устойчивым проявлением заинтересованности в познавательной деятельности, умение сосредотачиваться на ней, умением применять имеющиеся знания на практике, стремлением к самостоятельности.

2 уровень – познавательный интерес ребенка не отличается устойчивостью, активность требует внешнего побуждения, положительные эмоции появляются только в результате качественно-выполненной работы, может применять полученные знания на практике, но допускает ошибки, так как упускает отдельные детали, есть стремление к самостоятельности наравне с готовностью принять помощь взрослого.

3 уровень – характеризуется более значительным отставанием ребенка от возможного развития в данной сфере. Присутствует заинтересованность в предстоящей деятельности, спокойное эмоциональное состояние в процессе деятельности, ребенок легко отвлекается при столкновении с трудностями.

4 уровень – характеризуется нейтральным отношением к деятельности, действия не продуктивны, отсутствие стремлений к преодолению препятствий и частая отвлекаемость. Возможен отказ от выполнения деятельности.

5 уровень – отсутствие у ребенка познавательного интереса, а также несформированность

способности к объективной оценке своей деятельности и ее результатов [1].

Г.И. Щукиной были выделены общие условия формирования и развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста: целенаправленность в развитии познавательных интересов; забота о разнообразных интересах младших школьников; использование богатства системы знаний; понимание того, что можно развивать интерес к различным дисциплинам; внимание к успехам каждого ученика [12].

Для того чтобы познавательный интерес стал устойчивым необходимо использовать следующие средства (эффекты): эффект новизны; эффект увлекательности форм и методов изложения; эффект занимательности; эффект образности; эффект удивления; эффект вопроса; эффект парадоксальных противоречий между новыми и прежними представлениями; эффект использования художественных форм и средств; эффект поиска, постановки познавательной задачи и другие [12].

И.П. Подласый среди многообразных путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов младших школьников, выделяет: обучение с компьютерной поддержкой, использование интерактивных компьютерных средств, применение мультимедиа систем [6].

Одним из способов обучения, отвечающим современным требованиям к образовательному процессу, является проектная деятельность. Она является обязательной в учебном процессе младших школьников.

Характеристики проектной деятельности даны в работах Е.С. Полат, А.В. Хуторского, З.А. Клепининой, Г.Н. Аквилевой, И.Д. Чечель и других.

Так, по мнению Е.С. Полат, проектная деятельность предполагает «определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся и предполагают презентацию этих результатов» [7].

А.В. Хуторской рассматривает проектную деятельность как форму организации занятий, которые имеют комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени [10].

З.А. Клепининой, Г.Н. Аквилевой разработаны этапы учебного проектирования при изучении младшими школьниками окружающего мира и для каждого этапа определены виды деятельности детей и учителя [4].

И.Д. Чечель дает описание выполнения проекта сжато и в удобной форме в виде таблицы [11].

Работа над проектом будет успешной, если будут соблюдаться общие требования к проектной деятельности: проект разрабатывается по инициативе учащихся, работа учащихся должна быть организована как самостоятельная, проект педагогиче-

чески значим, то есть учащиеся приобретают знания, овладевают необходимыми способами мышления и действий, проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя, проект реалистичен, задачи, поставленные в ходе работы, достижимы.

Сегодня перед педагогами начальной школы поставлена задача освоения способов познания окружающего и возникает необходимость научить обучающихся пользоваться техническими средствами. Одним из таких средств обучения является микроскоп. Проектная деятельность предоставляет возможности для использования цифрового микроскопа в учебном процессе. В современной начальной школе чаще всего используются цифровые микроскопы, которые являются разновидностью оптических микроскопов. Цифровой микроскоп отличается от оптического микроскопа наличием камеры, а также двух вариантов подсветки (верхней и нижней) и с этим связаны основные преимущества цифрового микроскопа: изучать как прозрачные, так и непрозрачные предметы, фотографировать и проводить видеосъемку; показывать изучаемые объекты на экране компьютера, на проекционном экране, распечатывать фотографии и другие.

В ряде рабочих программ по предмету «Окружающий мир» указан микроскоп в списке материально-технического оснащения, но темы проектов и другие темы с использованием цифрового микроскопа в них не прописаны, следовательно, за педагогом остается право выбора тем для изучения с использованием цифрового микроскопа.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены следующие педагогические условия развития у четвероклассников познавательного интереса к растениям в рамках проекта «Мир растений под микроскопом»:

- использование эффектов новизны, удивления, вопроса, парадоксальных противоречий между новыми и прежними представлениями;
- отбор объектов для изучения с помощью цифрового микроскопа с учетом первого условия;
- обучение с компьютерной поддержкой, использование интерактивных компьютерных средств (цифрового микроскопа);
- предварительное знакомство с цифровым микроскопом, его историей, устройством, правилами работы с микроскопом и изготовления временных препаратов;
- соблюдение общих требований к проектной деятельности;
- интересные, разнообразные, обладающие новизной материалы для проектной деятельности.

Третья задача исследования была решена в ходе педагогического эксперимента по развитию у четвероклассников познавательного интереса к растениям в рамках проекта «Мир растений под микроскопом». Он был проведен в 2020/2021

учебном году на базе МБОУ СОШ № 25 г. Кирова. В эксперименте приняли участие обучающиеся 4 «А» класса в количестве 27 человек и 4 «В» класса в количестве 28 человек. 4 «А» класс – экспериментальный, 4 «В» – контрольный.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня развития познавательного интереса к растениям у четвероклассников с помощью трех модифицированных методик: «Познавательная активность» А.А. Горчинской; «Познавательные интересы» К.Н. Волкова; «Перечень любимых занятий» М.В. Матюхиной [1].

Обобщение полученных результатов диагностики по трем методикам показало, что в экспериментальном и контрольном классах для большинства детей (соответственно 66% и 67%) характерен средний уровень развития познавательного интереса к растениям.

В ходе работы учитывались общие требования к осуществлению проектной деятельности, указанные ранее.

Для соблюдения 1 условия в начале работы отдельное занятие было посвящено знакомству с микроскопом. В течение этого занятия учащиеся познакомились с историей создания микроскопов, узнали какие бывают виды микроскопов, существующие в настоящее время, узнали из каких частей состоит микроскоп, познакомились с алгоритмом работы с микроскопом и правилами безопасности при работе с микроскопом, а также с правилами изготовления временных препаратов. Затем они закрепили полученные знания на практике.

Проектная деятельность была проведена в соответствии с этапами проектной деятельности по З.А. Клепининой и Г.Н. Аквилевой:

1. Объяснение что такое проект, виды проектов.
2. Определение темы, цели, задач, составление плана деятельности, организация учащихся в группы, распределение ролей.
3. Поиск и сбор информации.
4. Принятие решения, мысленное преобразование объекта.
5. Создание проекта.
6. Аprobация проекта в действии, самооценка решения, при необходимости доработка.
7. Подготовка к защите проекта.
8. Презентация проекта и его публичная защита – выступление представителей из каждой группы.
9. Коллективная оценка проекта – характеристика положительных и отрицательных сторон проекта [4].

Данные этапы были осуществлены за 8 занятий следующим образом.

На первом занятии учащиеся были разделены на группы по 5-6 человек. После чего с учащимися была проведена беседа на тему проектной деятель-

ности, в ходе которой было определено название проекта «Мир растений под микроскопом», цель и задачи проекта. Далее в каждой группе были определены продукты проектной деятельности, распределены роли участников. В качестве продуктов проектной деятельности были выбраны: буклет, настольные игры, видеофильмы. Основная информация была занесена в дневники проектов.

Второе занятие было посвящено работе с информацией. Учащимся было предложено найти информацию, которая пригодится им в работе над проектом из различных источников (отрывки из энциклопедий растений, из интернет источников) и ответить на вопросы по теме «Растения», используя найденную информацию. Например, что такое семя? В чем его назначение? Что нужно, чтобы семя проросло?

Третье занятие было посвящено знакомству с цифровым микроскопом. Вначале учащиеся вспомнили правила работы с электрическим прибором. Также учащиеся познакомились с понятием микроскоп, историей создания микроскопов, современными видами микроскопов, устройством цифрового микроскопа и правилами работы с цифровым микроскопом. Для успешной последующей работы учащиеся познакомились с правилами изготовления временных препаратов.

На четвертом занятии учащиеся вспоминали, из каких частей состоит растение, характерные особенности и назначение частей растения и рассматривали различные части растений под микроскопом и анализировали то, что увидели.

Были рассмотрены в натуральную величину, а затем изучены и сфотографированы под микроскопом объекты – части растений: семена мака, хризантемы и моркови; корень алоэ; корнеплод моркови; стебель и лист хризантемы; лист алоэ; хвоя ели; часть цветка хризантемы (лепестки); крючок репейника и плод яблока (мякоть).

На пятом занятии группы начали работу над продуктом проектной деятельности. Каждая группа определяла оптимальный вариант реализации продукта проектной деятельности, производила отбор материала, который будет использовать в проекте, создавала прообраз будущего проекта, подбирала необходимые средства и материалы.

На шестом занятии учащиеся работали в группах и осуществляли самостоятельную практическую работу по созданию проекта.

Седьмое занятие. Учащиеся закончили работу над продуктом проектной деятельности, провели апробацию своих результатов в рамках своих групп, провели самооценку результатов деятельности и некоторые группы доработали проекты. Далее осуществлялась подготовка к презентации проектов. Они ознакомились с правилами выступления, составили план выступления, занесли его в дневник проекта, а также определили, какие именно участники группы будут выступать на презентации.

Восьмое занятие. Учащиеся проводили презентацию своих проектов. После презентации каждой группы – происходила коллективная оценка проекта. После выступления всех групп участники выбирали те проекты, которые им понравились и оценивали эти проекты специальными стикерами, которые наклеивались в дневник проекта.

Группами были созданы и представлены на заключительном занятии следующие продукты проектной деятельности.

1. Буклет «Мир растений под микроскопом», в который были включены информация о микроскопе, растениях, фотографии рассмотренных растений, а также фотографии, сделанные с помощью микроскопа, последняя страница посвящена разделу «Проверь себя», который состоит из вопросов для самопроверки, кроссворда и игры «Найди пару».

2. Видеофильм «Мир растений под микроскопом» о строении растений, назначении разных частей растения и особенностях строения этих частей.

3. Видеофильм «Мир растений под микроскопом. Хризантема» посвящен растению хризантема, в нем учащиеся раскрыли историю происхождения названия данного растения, показали характерные особенности этого растения, его

строение и включили фотографии хризантемы, сделанные с помощью микроскопа.

4. Настольная игра. Суть игры заключается в заполнении игрового поля в виде грядки каждым из участников своими фишками с изображением растений, которые он получает за выполнение заданий. Основой для игровых заданий стали информация о растениях, а также фотографии рассмотренных растений и фотографии, сделанные с помощью микроскопа.

5. Настольная игра. Суть этой игры заключается в том, что участник бросает кубик и делает определённое количество ходов по игровому полю. При остановке на клетке с изображением знака вопроса игроку необходимо ответить на теоретический вопрос по теме «Растения». При остановке на клетке с изображением микроскопа игроку необходимо выполнить задание, связанное темой «Микроскоп» или с фотографиями, сделанными с помощью цифрового микроскопа.

Все полученные продукты проектной деятельности могут быть использованы в дальнейшем в учебной или внеурочной деятельности.

На контрольном этапе педагогического эксперимента проводилась повторная диагностика уровня развития у четвероклассников познавательного интереса к растениям с применением прежних методик, результаты представлены на рисунке 1.

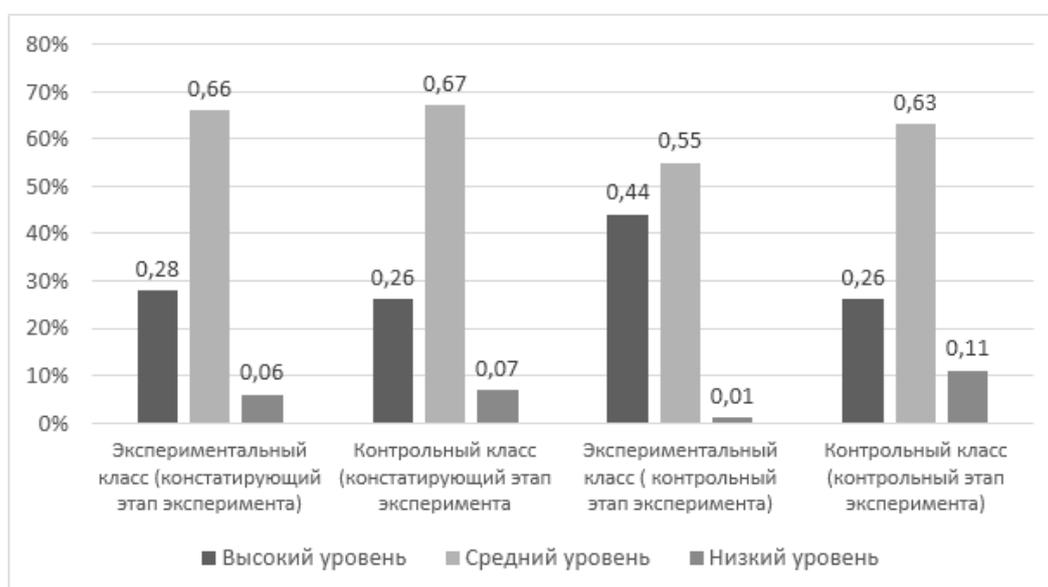


Рис. 1. Уровень развития познавательного интереса к растениям у четвероклассников экспериментального и контрольного классов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по результатам трех методик («Познавательная активность» А.А. Горчинской; «Познавательные интересы» К.Н. Волкова; «Перечень любимых занятий» М.В. Матюхиной)

В экспериментальном классе на контрольном этапе педагогического эксперимента количество учащихся с высоким уровнем познавательного интереса к растениям выросло по сравнению с констатирующим этапом почти 1,6 раза, со средним уровнем, наоборот, уменьшилось на 11%;

количество учащихся с низким уровнем познавательного интереса к растениям снизилось значительно (в 6 раз).

В контрольном классе существенные изменения в развитии познавательного отношения к растениям обучающихся не произошли.

Для оценки значимости различий результатов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальном и контрольном классах результаты были проанализированы с по-

мощью критерия Уилкоксона-Манна-Уитни в автоматизированной программе [5].

Результаты оценки значимости различий на констатирующем и контрольном этапе эксперимента приведены в таблице.

Таблица 1.

Результаты обработки обобщенных данных по 3 методикам в экспериментальном и контрольном классах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Этап эксперимента	Значение критерия Уилкоксона-Манна-Уитни (Wэмп)	Сравнение Wэмп с критическим значением критерия Уилкоксона-Манна-Уитни $W_{0,05} = 1,96$
Констатирующий этап	0,7829	$W_{эмп} < W_{0,05}$
Контрольный этап	2,0456	$W_{эмп} > W_{0,05}$

Таким образом, педагогический эксперимент выявил положительную динамику уровня развития у четвероклассников познавательного интереса к растениям в учебном проектировании с ис-

пользованием цифрового микроскопа, о чем свидетельствуют статистически значимые отличия полученных результатов в экспериментальных и контрольных классах.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранова, Э.А. Диагностика познавательных интересов у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Березина, Ю.Ю. Критерии развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста / Ю.Ю. Березина. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 8. – С. 192-195. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-u-detey-starshego-doshkol'nogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 15.02.2021).
3. Габдулинова, К.Г. Развитие у третьеклассников познавательного интереса к неживой природе посредством создания видеofilьмов с применением цифрового микроскопа / К.Г. Габдулинова, К.Г. Печёнкина. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2020. – № 03 (март). – URL: <https://e-koncept.ru/2020/202008.htm> (дата обращения: 21.03.2021).
4. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник для студентов учреждений высш. образования / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – Москва : ИЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.
6. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 463 с. – Текст : непосредственный.
7. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва : Academia, 2000. – 171 с. – Текст : непосредственный.
8. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1971. – 124 с. – Текст : непосредственный.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 6 окт. 2009 г. № 373). – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.02.2021). – Текст : электронный.
10. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования / А.В. Хуторской. – Москва : ИНЭК, 2007. – 327 с. – Текст : непосредственный.
11. Чечель, И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.
12. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 203 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Baranova Ye.A. Diagnostika poznavatel'nyh interesov u mladshih shkol'nikov i doshkol'nikov [Diagnostics of cognitive interests in younger schoolchildren and preschoolers]. Sankt-Peterburg: Rech', 2005. 128 p.
2. Berezina Ju.Ju. Kriterii razvitiya poznavatel'nogo interesa detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Criteria for the development of the cognitive interest of older preschool children]. *Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]*, 2015, no. 8, pp. 192-195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-u-detey-starshego-doshkol'nogo-vozrasta/viewer> (Accessed 15.02.2021).

3. Gabdulnina K.G., Pechjonkina K.G. Razvitie u tret'eklassnikov poznavatel'nogo interesa k nezhivoj prirode posredstvom sozdaniya videofil'mov s primeneniem cifrovogo mikroskopa [Developing a cognitive interest in inanimate nature in third graders through the creation of videos using a digital microscope]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2020, no. 03 (mart). URL: <https://e-koncept.ru/2020/202008.htm> (Accessed 21.03.2021).
4. Klepinina Z.A., Akvileva G.N. Metodika prepodavaniya predmeta «Okruzhajushhij mir»: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya [Methods of teaching the subject “Nature Study”]. Moscow: Akademiya, 2015. 336 p.
5. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanii (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. – Moscow: IZ-Press, 2004. 67 p.
6. Podlasyj I.P. Pedagogika nachal'noj shkoly [Primary school pedagogy]. Moscow: VLADOS, 2008. 463 p.
7. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Academia, 2000. 171 p.
8. Skatkin M.N. Sovershenstvovanie processa obuchenija [Improving the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1971. 124 p.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 6 okt. 2009 g. № 373) [Federal State Educational Standard for Primary General Education]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 15.02.2021).
10. Hutorskoj A.V. Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya [Competencies in Education: Design Experience]. Moscow: INJeK, 2007. 327 p.
11. Chechel' I.D. Metod proektov, ili popytka izbavit' uchitelja ot objazannostej vseznajushhego orakula [The method of projects, or an attempt to relieve the teacher of the duties of an all-knowing oracle]. *Direktor shkoly [School Master]*, 1998, no. 3, pp. 11-16.
12. Shhukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchashhihsja [Pedagogical problems of the formation of the cognitive interests of students]. Moscow: Pedagogika, 1988. 203 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

К.Г. Габдулинова, кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr11786@vyatsu.ru](mailto:usr11786@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-2268-3872.

Е.А. Владыкина, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [stud085633@vyatsu.ru](mailto:stud085633@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-0493-8835.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

K.G. Gabdulnina, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [usr11786@vyatsu.ru](mailto:usr11786@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-2268-3872.

E.A. Vladykina, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, direction: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) “Primary Education”, “Foreign Language”, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [stud085633@vyatsu.ru](mailto:stud085633@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-0493-8835.

УДК:373.51

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_53

**Валентина Семеновна Гуляева,  
Анастасия Александровна Бакулева**  
г. Киров

**Исследование эффективности применения рациональных стратегий на начальном этапе обучения немецкому языку**

В данной статье рассмотрена эффективность использования рациональных стратегий на начальном этапе обучения немецкому языку, которые, в свою очередь, помогают ученикам успешно усвоить новый лексический материал, способствуют вовлечению каждого ученика в учебный процесс, вносят разнообразие в ход урока и формируют мотивацию к изучению иностранного языка. Методически правильно построенные комплексы упражнений с применением рациональных стратегий усвоения помогают учащимся не только преодолеть трудности и ошибки, возникающие при лексическом оформлении иноязычных высказываний, но и создают необходимую основу для дальнейшего изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** рациональные стратегии, работа над лексикой, семантизация, лексический навык, критерии оценивания.

Valentina Semenovna Gulyaeva,  
Anastasia Aleksandrovna Bakuleva  
Kirov

**Research on the effectiveness of rational strategies at the initial stage of German language teaching**

This article examines the effectiveness of using rational strategies at the initial stage of learning German, which help students to successfully learn new lexical material, contribute to the involvement of each student in the learning process, bring variety to the course of the lesson and form motivation to learn a foreign language. Methodically correctly constructed sets of exercises with the use of rational learning strategies help students not only to overcome the difficulties and mistakes that arise in the lexical design of foreign language utterances however also create the necessary basis for further learning a foreign language.

**Keywords:** rational strategies, working on vocabulary, semantics, lexical skill, evaluation criteria.

В системе языковых средств лексика является важнейшим компонентом речевой деятельности. Работа над лексикой иностранного языка является, с нашей точки зрения, первостепенной, поскольку без овладения лексическим навыком учащиеся не смогут овладеть разными видами речевой деятельности, такими как говорение, чтение, письмо, аудирование, и это нарушит коммуникацию. В настоящее время урок иностранного языка отходит от традиционных форм занятий, переходя на совершенно новый уровень, благодаря чему в педагогической и методической литературе присутствует большое количество различных методик работы над лексикой, из которых педагогу необходимо выделить наиболее эффективные. Актуальность темы исследования обусловлена важностью лексического аспекта в овладении речью на иностранном языке и недостаточным применением рациональных стратегий в обучении лексической стороне говорения на занятиях по немецкому языку как второму иностранному. Рациональные стратегии помогают ученикам успешно усвоить новый лексический материал, способствуют вовлечению каждого ученика в учебный процесс, вносят разнообразие в ход урока и формируют мотивацию к изучению иностранного языка.

В рамках статьи необходимо дать дефиницию слова «рациональный». Рациональный – разумный, целесообразный, соответствующий указаниям науки. [2, С. 421] В нашем исследовании мы понимаем под «рациональной стратегией» наиболее разумное, целесообразное определение целей и задач, утверждение алгоритма действий в

единстве интеллектуальной, эмоциональной и речевой активности учащихся. Использование рациональных стратегий позволяет обеспечить эффективное закрепление и высокую продуктивность запоминания при относительно небольшом количестве повторений. Повторение изученного материала должно быть рациональным, максимально способствовать формированию и совершенствованию лексических навыков говорения.

*Применительно к обучению лексической стороне речи такими рациональными стратегиями мы считаем семантизацию, средствами и способами реализации которой являются контекст, дефиницию, наглядность, синонимы и антонимы, перевод на родной язык, толкование понятий на родном языке. Семантизация – процесс раскрытия значения слова. Выбор способа семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности. В методике существует определенный арсенал средств и способов семантизации, при помощи которых раскрытие значения изучаемых лексических структур и их осмысление должно обеспечиваться через использование реальных и условно – реальных ситуаций, что обеспечивает правильное понимание и осознание воспринимаемого [4].*

Анализ учебника немецкого языка «Horizonte 5» («Горизонты». 5 класс) авторов М.М. Аверина, Ф. Джина, Л. Рормана на предмет выявления примеров семантизации лексики проводился на примере модуля 3 «Tiere». Все модули учебника построены стереотипно, это позволило сделать следующие выводы, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Примеры семантизации лексики

Установка в учебнике	Способ семантизации
Hör zu und finde Tiere auf Seite 25.[C.26]	Догадка о значении слова по картинке, по контексту
Lies das Beispiel und schreib 10 Lernkarten: Tiere und andere Nomen.[C.29]	Найти значение слов в словаре
Englisch und Deutsch - Was passt zusammen? Ordne zu.[C.30]	Найти соответствующие слова на английском
Lies den Text. Welche Überschrift passt: A oder B?[C.31]	Догадка о значении слов по контексту, по картинке
Wer wohnt wo?[C.32]	Догадка о значении слова по картинке, по контексту

Анализ учебника «Horizonte 5» (Горизонты. 5 класс) авторов М.М. Аверина, Ф. Джина, Л. Рормана показал, что значение слов раскрывается преимущественно путем перевода, объяснения/иллюстрации с помощью картинок и путем догадки по контексту. Учитывая психологию запоминания, необходимо организовать не только рациональное повторение иноязычных слов, но и рациональное введение лексических единиц, когда при минимальной затрате времени ученик способен запомнить больше слов, чем при использовании традиционных стратегий [1].

Использование рациональных стратегий позволяет обеспечить эффективное закрепление и высокую продуктивность запоминания при относительно небольшом количестве повторений, именно поэтому мы выбрали рациональные стратегии [3, С.52].

На предэкспериментальном этапе было проведено анкетирование «Как ты учишь новые слова» с целью выяснения, как учитель обучает новой лексике, и как ученики овладевают новым лексическим

материалом, в конце эксперимента проведен контроль уровня сформированности лексических навыков говорения. Анкетирование показало, что большинство учащихся используют традиционные методы запоминания слов. Ученики мало знакомы с рациональными способами запоминания слов, не используют свою память в полной мере, не развивают ее, что еще раз подчеркивает актуальность темы исследования. Комплексы упражнений были разработаны с применением рациональных стратегий усвоения в 5 классе по немецкому языку.

Критерии контроля сформированности лексических навыков, оцениваемые во время проведения модельных уроков: достаточное количество использованных словосочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения, темп речи (количество пауз нерешительности при ответе) и правильность высказываний (количество правильно сказанных предложений) вынесены в таблицу 2.

Таблица 2

Критерии контроля сформированности лексических навыков

Критерий	Пояснение	Показатели критерия		
		Высокий	Средний	Низкий
Темп речи	Количество пауз нерешительности при ответе	Отсутствие пауз нерешительности при ответе, плавность речи	Небольшое количество пауз нерешительности при ответе (1-4) Темп речи несколько замедлен	Большое количество пауз нерешительности при ответе (4 и более). Темп речи значительно замедлен
Правильность высказываний	Количество правильно сказанных предложений	Высказывание было логически связным и последовательным. Лексические единицы были правильно употреблены, отсутствовали ошибки, либо они были незначительны	Высказывание было логически связным и последовательным. Лексические единицы были правильно употреблены, присутствовали некоторые ошибки (1-3)	Нарушалась последовательность высказывания. Некоторые лексические единицы были употреблены неверно, было допущено большое количество ошибок
Количество новых лексических единиц	Количество использованных словосочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения	Использовано 5 и более новых лексических единиц	Использовано 3-4 новых лексических единиц	Использовано 0-2 новых лексических единиц

На этапе организации формирующего эксперимента было проведено предэкспериментальное задание с применением рациональных стратегий усвоения. Учащимся было предложено составить ассоцио-

грамму по изучаемой теме “Mein Schultag” и высказаться по данной теме. Итоги работы, проведенной на первом занятии, отражены в таблице, предоставленной ниже. На уроке присутствовал 21 человек.

Анализ ответов обучающихся на первом занятии

<b>Критерий</b>	<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>
Темп речи	0	12 (57%)	9 (43%)
Правильность высказываний	2 (10%)	10 (48%)	9 (43%)
Количество новых лексических единиц	4 (19%)	9 (43%)	8 (38%)

Таким образом, исходя из результатов, представленных выше, можно сделать вывод о том, что большинство учеников имеют средний уровень обученности.

Использование рациональных стратегий усвоения на модельных уроках (коллажи и карты памяти, УРУ первого и второго порядка, игровые упражнения) способствовало совершенствованию

лексических навыков говорения и развитию умений монологической речи у учащихся по изучаемой теме.

В таблице 4 показаны результаты контроля сформированности лексических навыков говорения в монологическом высказывании на итоговом модельном уроке, на котором также присутствовал 21 человек.

Таблица 4

Анализ ответов обучающихся на контрольном занятии

<b>Критерий</b>	<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>
Темп речи	10 (48%)	9 (43%)	2 (10%)
Правильность высказываний	12 (57%)	8 (38%)	1 (5%)
Количество новых лексических единиц	15 (71%)	4 (19%)	2 (10%)

Исходя из результатов анализа, проведенного в конце эксперимента, можно сделать вывод, что при использовании рациональных стратегий обучающиеся чувствовали большую уверенность в своих ответах, а также стали допускать меньше ошибок. Следует отметить, что у обучающихся увеличился темп речи. Таким образом, нам удалось проследить динамику в формировании лексического навыка говорения с использованием рациональных стратегий усвоения немецкого языка.

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Это определяет ее важное место на каждом уроке иностранного языка, и формирование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учи-

теля. Следовательно, становится очевидным тот факт, что только творчески работающий учитель, владеющий конструктивно – планирующими умениями, использующий в своей работе рациональные стратегии усвоения, учитывающий возрастные особенности и интересы учащихся, способен добиться формирования устойчивых и гибких лексических навыков до необходимого уровня. Правильно построенные комплексы упражнений с применением рациональных стратегий усвоения при обучении лексической стороне иноязычной речи помогают учащимся не только преодолеть трудности и ошибки, возникающие при лексическом оформлении иноязычных высказываний, но и дают им необходимую основу для дальнейшего изучения иностранного языка.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Немецкий язык. Горизонты. 5 класс : учебник / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. – Москва, 2011. – 95 с. – Текст : непосредственный.
2. Попов, М.Н. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М.Н. Попов. – Москва : т-во И.Д. Сытина, 1907. – 423 с. – Текст : непосредственный.
3. Стапер, М.Е. Некоторые приемы закрепления лексики / М.Е. Стапер. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4.
4. Cohen, A. Strategy Training for Second Language Learners. – Text : electronic // ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. – 2003. – URL: <https://www.ericdigests.org/2004-4/language.htm> (date of application: 15.02.2021)

**REFERENCES**

1. Averin M.M., Dzhin F., Rorman L., Zbrankova M. Nemeckij jazyk. Gorizonty. 5 klass: uchebnik [German. Horizons. 5<sup>th</sup> grade]. Moscow, 2011. 95 p.
2. Popov M.N. Polnyj slovar' inostrannyh slov, voshedshih v upotreblenie v russkom jazyke [A complete dictionary of foreign words that have come into use in the Russian Language]. Moscow: t-vo I.D. Sytina, 1907. 423 p.
3. Staper M.E. Nekotorye priemy zakreplenija leksiki [Some vocabulary consolidation techniques]. *Inostrannyye jazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 2000, no. 4.
4. Cohen A. Strategy Training for Second Language Learners. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*. 2003. URL: <https://www.ericdigests.org/2004-4/language.htm> (Accessed 15.02.2021)

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

В.С. Гуляева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tvilgu12@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6904-531X.

А.А. Бакулева, студентка 5 курса направления подготовки: «Педагогическое образование» (профиль «Английский и немецкий язык»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: bakuleva.an@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1366-225X.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

V.S. Gulyaeva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associated Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tvilgu12@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6904-531X.

A.A. Bakuleva, 5th year student, the direction “Pedagogical Education” (profile “English and German languages”), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: bakuleva.an@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1366-225X.

УДК:373.51

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_57

**Валентина Семеновна Гуляева,  
Ксения Александровна Вершинина**  
г. Киров

**Результаты опытно-экспериментальной проверки использования видеоматериалов на уроках иностранного языка при обучении лексике**

В статье рассматривается целесообразность использования видеоматериалов на уроках иностранного языка при обучении лексической стороне говорения на средней ступени обучения в школе. В статье даны понятие видеоматериалов и их краткая классификация. Использование видеоматериалов способствует более успешному овладению языком как живой иноязычной культурой, индивидуализации процесса обучения и повышает мотивированность речевой деятельности учащихся. В ходе практического исследования проведен анализ УМК по немецкому языку «Horizonte» для 6 класса на предмет возможности использования видеоматериалов, разработаны комплексы упражнений. Дано описание работы по адаптации видеофрагментов на уроках немецкого языка и интерпретация результатов применения видеоматериалов на уроках в 6 классе в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной проверки.

**Ключевые слова:** видеоматериал, иностранный язык, немецкий язык, средняя школа, языковая среда, комплекс упражнений, условно-речевые упражнения.

**Valentina Semenovna Gulyaeva,  
Kseniya Aleksandrovna Vershinina**  
Kirov

**The results of an experimental test of the use of video materials in foreign language lessons when teaching vocabulary**

The article discusses the feasibility of using video materials in foreign language lessons when teaching the lexical part of speaking at the middle school. The article gives the concept of video materials and their brief classification. The use of video materials contributes to a more successful mastery of the language as a foreign language culture, individualization of the learning process and increases the motivation of students' speech activity. In the course of practical research, the analysis of the teaching materials for the German lessons “Horizonte” for the 6th grade was carried out for the possibility of using video materials, sets of exercises were developed. A description of the work on the adaptation of video clips in German lessons and the interpretation of the results of the use of video materials in the lessons of the 6th grade during the formative stage of the experimental test are given.

**Keywords:** video material, foreign language, German, middle school, language immersion, set of exercises, speech exercises.

Язык – самый важный инструмент коммуникации человека, без которого существование и развитие общества не является возможным.

Иностранные языки входят в состав обязательных предметов учебного плана и требуют от преподавателя высокого мастерства обучения. Однако овладение иностранным языком вне языковой среды изучаемого языка является сложным процессом. Чтобы получить максимальные результаты, преподавателю следует включать новые методы обучения иностранному языку, формируя

тем самым высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка.

При обучении иностранному языку в школе учителя ориентируются на практическое овладение иностранным языком. Таким образом, цель обучения – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя как коммуникативную, так и социокультурную компетенции, так как одно не может быть сформировано без другого. В достижении данной цели могут помочь аутентичные материалы, ведь без

погружения в социокультурную языковую среду изучаемого языка овладение языком является сложным процессом. Иностранный язык – единственный предмет, который изучается вне языковой среды. В число материалов, создающих языковую среду, входят различные аутентичные видеоматериалы на изучаемом языке.

Использование видеоматериалов способствует более успешному овладению языком как живой иноязычной культурой, индивидуализации процесса обучения и повышает мотивированность речевой деятельности учащихся.

«Аутентичные материалы» – это материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны изучаемого языка. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.» [1, С. 25] В контексте видеоматериалов это аутентичные видеоролики, которые были созданы носителями изучаемого языка, и которые используются в процессе обучения иностранному языку без какой-либо адаптации.

Среди аутентичных видеоматериалов, часто выступающих в качестве дополнительного источника обучения языку, можно выделить следующие виды:

- художественные фильмы;
- документальные фильмы;
- ТВ сериалы;
- ток-шоу;
- мультфильмы;
- интервью;
- новостные сводки;
- реклама и др.

В нашем исследовании мы использовали эпизоды сериала «Nicos Weg» [6] на немецком языке, созданном специально для погружения в языковую среду. При просмотре видеоматериалов учащиеся воспринимают не только лингвистическую информацию, но и невербальный фон демонстрируемой ситуации.

В данной статье мы опишем результаты формирующего эксперимента использования видеоматериалов при обучении лексической стороне говорения на уроках немецкого языка на средней ступени обучения.

В рамках преддипломной практики мы организовали и провели формирующий эксперимент по обучению лексической стороне говорения с применением видеоматериалов на уроках немецкого языка в 6 классе и проанализировали результаты.

Анализ УМК «Horizonte» [3,4,5] выявил, что при обучении лексической стороне говорения формирование и совершенствование лексических навыков осуществляется в диалогах и текстах, а также заданиях к ним. В УМК «Horizonte» не предусматривается работа с видеоматериалами при обучении лексической стороне говорения в рамках основной программы, однако учителю даются сайты и дополнительные материалы для работы, в том

числе видеоматериалы. Сложность использования данных материалов состоит в том, что они не дидактизированы для конкретного класса и конкретных модулей. Выявленные условия обучения, их анализ привели к разработке методических комплексов упражнений для 6 класса в рамках модуля Partys, причем, видеофрагменты соответствовали теме модуля и подходили к узкой теме конкретного урока. Были разработаны пять комплексов упражнений с видеофрагментами, каждый из которых освещал отдельные аспекты вечеринок: организацию вечеринки, выбор времени, места, темы, например, в честь дня рождения – традиции празднования дня рождения в Германии; видеофрагмент, благодаря которому ученики узнают как говорить о подарках по разным случаям; видеофрагмент подготовки вечеринки – что купить на вечеринку, в каком объеме и количестве; и видеофрагмент, который иллюстрирует, как молодые люди поддерживают беседу на вечеринке в Германии. Таким образом, ученики погружаются в языковую среду Германии, в языковые реалии, и благодаря этому они не только слышат аутентичную речь, узнают новые лексические единицы, которые используют сами носители языка, но они также могут увидеть, как ведут себя молодые люди в Германии, какие нормы общения там существуют, как они одеваются. В контексте данного модуля ученики могут узнать, как проходят вечеринки и праздники в стране изучаемого языка, они могут сопоставить, сравнить данное явление в России и Германии, выявить, что есть схожего, а в чем различия. К тому же большинство видеофрагментов являются эпизодами одного сериала, а значит, ученики уже знакомы с главными героями, интерес возрастает, они начинают симпатизировать персонажам и хотят узнать, что с героями произойдет дальше.

Видеофрагменты использовались на уроках в двух 6 классах МБОУ Лингвистическая гимназия города Кирова во время преддипломной практики. Вначале мы проанализировали уровень усвоения информации шестиклассниками по В.П. Беспалько, который выделяет 4 уровня усвоения – ученический, исполнительский, экспертный, творческий [2, С. 118]. Наблюдение за ходом образовательного процесса и анализ методического обеспечения иноязычного образовательного процесса показали, что уровень обученности иностранному языку у большинства учащихся исполнительский. Можно утверждать, что большинство учащихся демонстрируют хорошую степень обученности на данном этапе в обоих классах: знают основную лексику и умеют ее применять, знают грамматические конструкции, изученные ранее, и могут воспроизвести данную информацию, могут применять алгоритмы деятельности при решении типовых задач. Уровень активности на уроках удовлетворительный, есть несколько самых активных учеников, в обоих классах также есть ученики, которые испытывают

трудности в понимании речи и затрудняются давать ответы. Рисунок 1 иллюстрирует уровень обученности: по результатам четвертных оценок средний балл в 6 «а» классе немного выше, чем в 6 «б».

Во время формирующего эксперимента видеоматериалы использовались только в одном классе – в 6 «б», далее «экспериментальная группа». В 6 «а» классе уроки проводились по школьной программе, но без использования видеоматериалов, далее «контрольная группа». Так, мы можем сравнить уровень усвоения информации и сделать выводы о том, могут ли методически адаптированные видеоматериалы увеличить уровень усвоения информации и способствовать успешному формированию лексических навыков говорения.

На каждом уроке работа с видеоматериалами проходила в 3 этапа. На допросмотровом этапе выполнялись упражнения на снятие трудностей. При работе с видеофрагментом на допросмотровом этапе использовались условно-речевые упражнения второго порядка – УРУ 2, направленные на формирование лексических навыков говорения:

После этапа снятия трудностей идет следующий этап, просмотровый, который посвящен формированию речевой компетенции с помощью разработанных комплексов упражнений УРУ 2 и УРУ3. На послепросмотровом этапе также используются УРУ 2 и УРУ3 с подготовкой учащихся к монологическому высказыванию по теме урока и видеосюжета.

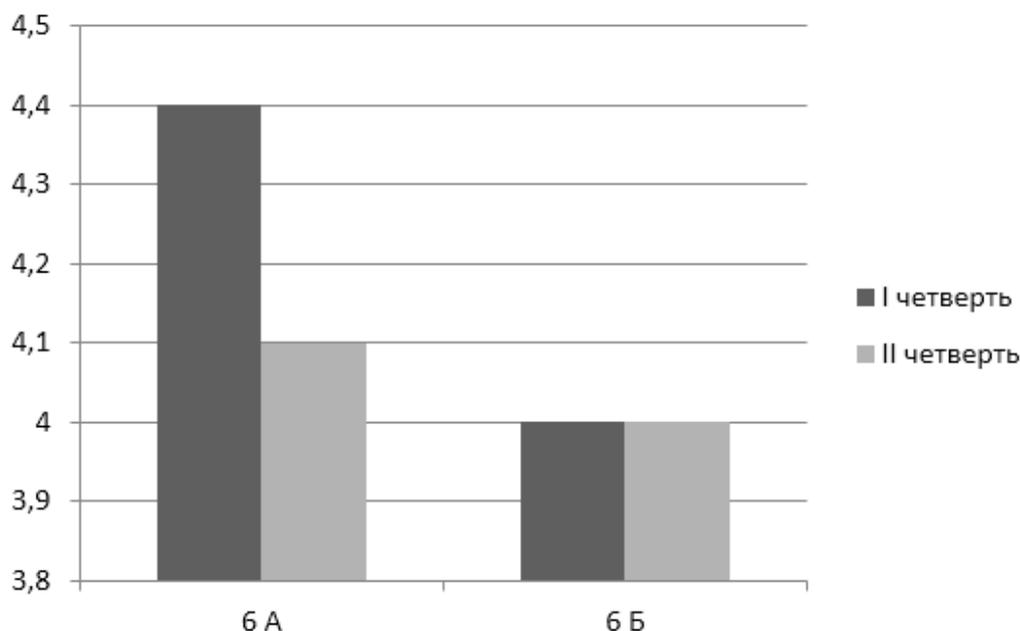


Рис.1 «Уровень обученности учащихся 6-х классов»

Во время формирующего эксперимента видеоматериалы использовались только в одном классе – в 6 «б», далее «экспериментальная группа». В 6 «а» классе уроки проводились по школьной программе, но без использования видеоматериалов, далее «контрольная группа». Так, мы можем сравнить уровень усвоения информации и сделать выводы о том, могут ли методически адаптированные видеоматериалы увеличить уровень усвоения информации и способствовать успешному формированию лексических навыков говорения.

На каждом уроке работа с видеоматериалами проходила в 3 этапа. На допросмотровом этапе выполнялись упражнения на снятие трудностей. При работе с видеофрагментом на допросмотровом этапе использовались условно-речевые упражнения второго порядка – УРУ 2, направленные на формирование лексических навыков говорения:

После этапа снятия трудностей идет следующий этап, просмотровый, который посвящен формированию речевой компетенции с помощью

разработанных комплексов упражнений УРУ 2 и УРУ3. На послепросмотровом этапе также используются УРУ 2 и УРУ3 с подготовкой учащихся к монологическому высказыванию по теме урока и видеосюжета.

Проведенное исследование показало, что усвоение лексики на уроках с использованием видеоматериалов было эффективнее, чем на уроках без использования видеоматериалов, опираясь на качество высказываний учеников. В своих высказываниях ученики использовали изученную по видеофрагментам лексику. Контроль высказываний проводился в соответствии с критериями оценивания высказываний:

- Использование лексических единиц;
- Выполнение коммуникативной задачи;
- Логичность и развернутость высказывания.

Динамика от первого до пятого урока в контрольной и экспериментальной группах представлена на рисунке 2.

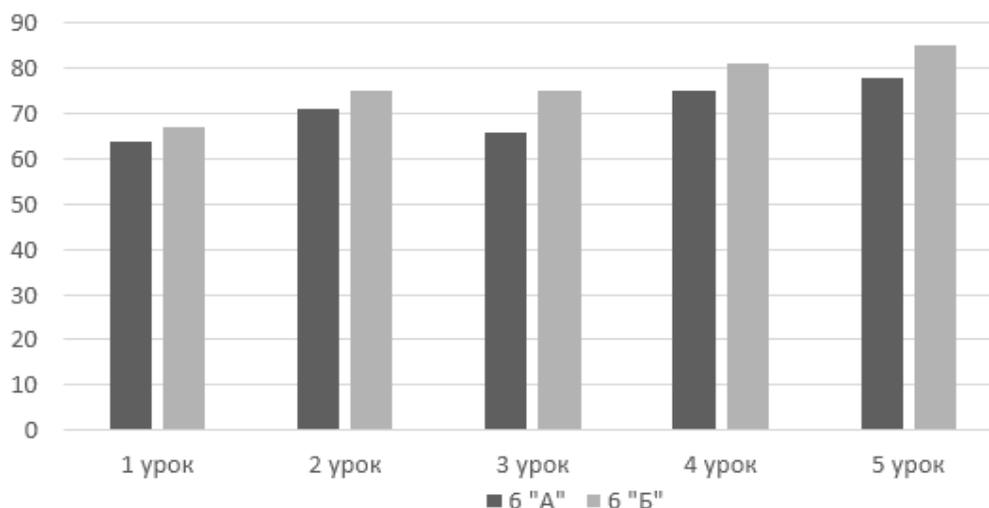


Рис.2 Динамика от первого до пятого урока в контрольной и экспериментальной группах

Мы видим, что итоговый коэффициент успешности выполнения упражнений по результатам пятого урока в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе на 7% (78% и 85%), хотя уровень обученности в контрольной группе был выше.

Можно утверждать, что видеоматериалы, подобранные для уроков, были лично — ориентированными и послужили опорой для построения высказываний с использованием изученной лек-

сики. Видеоматериалы помогают лучшему восприятию и дальнейшему усвоению лексических единиц.

Всё вышесказанное позволяет говорить о том, что использование видеоматериалов целесобразно и необходимо на уроках иностранного языка, повышает эффективность усвоения материала, интерес к процессу обучения иностранному языку, а также может помочь преодолеть культурный барьер.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Беспалько, В.П. Параметры и критерии диагностической цели / В.П. Беспалько. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 118-128.
3. Аверин, М.М. Горизонты (Horizonte). 6 класс : кн. для учителя / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. – Москва : Просвещение, 2017. – 136 с. – Текст : непосредственный.
4. Аверин, М.М. Горизонты (Horizonte). 6 класс : учебник / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. – Москва : Просвещение, 2011. – 104 с. – Текст : непосредственный.
5. Аверин, М.М. Горизонты (Horizonte). 6 класс : рабочая тетрадь / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. – Москва : Просвещение, 2015. – 84 с. – Текст : непосредственный.
6. Deutsche Welle : [сайт]. – Германия, Бонн. Обновляется в течение суток. – URL: <https://learn german.dw.com/ru/начальный-уровень/c-45476888> (дата обращения: 12.05.2021). – Текст : электронный.

#### REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Bepal'ko V.P. Parametry i kriterii diagnosticheskoj celi [Parameters and criteria of the diagnostic goal]. *Shkol'nye tehnologii* [School technology], 2006, no. 1, pp. 118-128.
3. Averin M.M., Dzhin F., Rorman L., Zbrankova M. Gorizonty (Horizonte). 6 klass: kn. dlja uchitelja [Horizons (Horizonte). 6 grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2017. 136 p.
4. Averin M.M., Dzhin F., Rorman L., Zbrankova M. Gorizonty (Horizonte). 6 klass: uchebnik [Horizons (Horizonte). 6 grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2011. 104 p.
5. Averin M.M., Dzhin F., Rorman L., Zbrankova M. Gorizonty (Horizonte). 6 klass: rabochaja tetrad' [Horizons (Horizonte). 6 grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2015. 84 p.
6. Deutsche Welle: [sajt]. Germanija, Bonn. Obnovljaetsja v techenie sutok. URL: <https://learn german.dw.com/ru/nachal'nyj-uroven'/c-45476888> (Accessed 12.05.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

В.С. Гуляева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tvilgu12@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6904-531X.

К.А. Вершинина, студентка 5 курса направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), «Английский язык», «Немецкий язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ksush.verschinina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3918-1665.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

V.S. Gulyaeva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associated Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tvilgu12@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6904-531X.

K.A. Vershinina, 5th year student, the direction "Pedagogical Education", profile "English and German languages", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ksush.verschinina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3918-1665.

УДК 373.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_61

**Анна Александровна Давлетшина**  
г. Глазов

**Проблема обеспечения безопасности детей дошкольного возраста в контексте развития современного общества**

Статья посвящена вопросам обеспечения безопасности детей дошкольного возраста. В ней раскрывается актуальность исследуемого явления, связанная с отсутствием полноценной защиты детей на этапе дошкольного детства. Детально представлены основные направления государственной политики в сфере сохранения безопасности подрастающего поколения, выделено ключевое определение понимания сущности безопасности детей. В содержании статьи представлен анализ существующих парциальных программ по формированию безопасного поведения у детей дошкольного возраста («Основы безопасности детей дошкольного возраста», «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет», «Дорогою добра», «Мир без Опасности»), детально отражающих требования Федерального Государственного стандарта дошкольного образования. Обосновывается необходимость поиска оптимальных путей формирования у детей сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих.

**Ключевые слова:** Российская Федерация, безопасность, дети дошкольного возраста, семья, дошкольная образовательная организация, парциальная программа.

**Anna Alexandrovna Davletshina**  
Glazov

**The problem of ensuring the preschool children safety in the context of modern society development**

The article is devoted to the issues of ensuring the safety of preschool children. It reveals the relevance of the phenomenon under study associated with the lack of full protection of children at the stage of preschool childhood. The main directions of the state policy in the field of preserving the safety of the younger generation are presented in detail and the key definition of understanding the essence of child safety is highlighted. The content of the article presents an analysis of existing partial programs for the formation of safe behavior in preschool children ("Fundamentals of the safety of preschool children", "Formation of a safety culture in children from 3 to 8 years", "The Road of Good", "A World without Danger"), which reflect in detail the requirements of the Federal State Standard of Preschool Education. The article substantiates the need to find optimal ways to form a conscious and responsible attitude to the issues of personal safety and the safety of others in children.

**Keywords:** Russian Federation, security, preschool children, family, preschool educational organization, partial program.

На сегодняшний день существует большое количество литературы, посвященной проблемам безопасности детей. Это говорит о том, что данная тема очень значима для современного общества, но вместе с тем существуют определенные сложности ее решения. Обеспечение безопасности детства, создание условий для полноценного проживания жизни детьми определяется государством в качестве приоритетных направлений национальной политики. Несмотря на достаточно обширное количество правовых документов в данной сфере, меры по

защите детей не всегда осуществляются на должном уровне, в связи с этим Правительством Российской Федерации, и в частности Президентом все чаще, особенно на протяжении последних лет, затрагиваются вопросы гарантии сохранения безопасности подрастающего поколения [5].

Так, 29 мая 2017 года Президентом был подписан Указ «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства», целью которого является совершенствование государственной политики в сфере защиты детей.

28 ноября 2018 года, на заседании Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей, активно обсуждались вопросы укрепления института семьи, создания равных возможностей для полноценного развития всех детей, особые акценты ставились на сферу защиты интересов детства.

27 декабря 2019 года был подписан «Федеральный закон N 514 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в части создания дополнительных гарантий безопасности в сфере организации отдыха и оздоровления детей».

30 ноября 2020 года, на заседании Совета при Президенте по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей, В.В. Путин возложил на правительство обязанность по определению федерального органа, который будет заниматься вопросами защиты семьи и детей: «Рассмотреть вопрос об определении федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере защиты семьи и детей».

7 февраля 2021 года, выступая на коллегии ведомств в рамках темы информационной безопасности, президент России В.В. Путин подчеркнул особую важность проблемы защиты жизни и здоровья детей: «работать надо так, чтобы не создавать дополнительных угроз для их жизни и здоровья». Особо обратил внимание Президент и на то, что дети являются абсолютной ценностью нашей страны.

4 марта 2021 года, на встрече Президента с волонтерами движения «Мы вместе», центральной для разговора стала тема безопасности детей и подростков.

17 марта 2021 года, на заседании коллегии Генеральной прокуратуры, В.В. Путин отметил необходимость совершенствования системы обеспечения безопасности в образовательных учреждениях, а так же напомнил о недопустимости домашнего насилия. «Среди безусловных приоритетов – охрана прав несовершеннолетних» - особо отметил В.В. Путин.

Ведущий научный сотрудник Центра политологических исследований, Э.П. Литвинов, в своей статье, посвященной философским основам концепции безопасности, указывает: «безопасность необходима личности, обществу и государству по той причине, что они находятся в постоянном движении, изменении и развитии, которое связано с преодолением противоречий и опасностей в практической деятельности, осуществляемой в условиях неопределенности и риска, реально существующих внешних и внутренних угроз» [3, С. 66]. К сожалению, самой незащищенной и уязвимой категорией, нуждающейся в обеспечении безопасности, являются дети дошкольного

возраста. Познавая окружающий мир, они часто сталкиваются с опасностями и становятся жертвами в силу определенных возрастных особенностей. Дети дошкольного возраста еще не способны к адекватной оценке фазиса безопасности определенной ситуации и сознательной регуляции собственных действий в соответствии с ней.

Несомненно, ведущая роль в обеспечении безопасности детей дошкольного возраста принадлежит родителям. Данный факт находит свое отражение в таких документах как Конституция Российской Федерации, Семейный кодекс, Конвенция о правах ребенка. Так как родители являются наиболее заинтересованной стороной в вопросах обеспечения безопасности своих детей, то, соответственно, они обязаны обеспечить условия для полноценного роста и развития, постараться создать для детей пространство безопасного детства.

По мнению О.Н. Русака «Безопасность детей может быть определена как область знаний, изучающая потенциальные опасности, угрожающие детям, и разрабатывающая соответствующие методы и средства защиты» [7, С.343]. Следовательно, можно предположить, что несмотря на ключевую роль семьи в обеспечении безопасности жизнедеятельности ребенка, основные задачи по ее реализации все же возлагаются на образовательные учреждения. Так, детские сады, регламентирующие свою деятельность в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом (ФГОС ДО) реализуют задачи по обеспечению безопасности через одно из важнейших направлений развития детей, а именно образовательную область «социально-коммуникативное развитие» направленную, в том числе, на «формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [8]. Работа в рамках данного направления в дошкольных образовательных организациях происходит посредством специальных программ развития, воспитания и образования детей, как основных, так и парциальных.

Программа «Основы безопасности детей дошкольного возраста» под редакцией Р.Б. Стеркиной, О.Л. Князевой, Н.Н. Авдеевой представляет собой комплекс развивающих заданий для детей и одновременно руководство для взрослых по взаимодействию с детьми. Содержание программы отражено в учебном пособии и четырех рабочих тетрадях. Основной ориентир программы – учет жизненного опыта детей, особенностей их поведения и предпочтений. Авторы обращают внимание на право использования различных форм и методов организации обучения детей с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, социокультурных различий и своеобразия домашних и бытовых условий. В программе представлено шесть основных разделов, предложены формы работы с родителями и примерные конспекты занятий. Авторы подчеркивают, что работа в рамках содержания программы должна

проводиться комплексно и охватывать все разделы. Если же один из разделов не будет учтен, то дети окажутся незащищенными от опасностей, представленных в данном разделе. В условиях вариативности и разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми, авторы обращают внимание на отсутствие единой модели планирования педагогической работы, однако подчеркивают важность соблюдения принципов (полноты, системности, сезонности, учета условий городской и сельской местности, возрастной адресованности, интеграции, координации деятельности педагогов, преемственности взаимодействия с ребенком в условиях дошкольного учреждения и семье) [1]. Безусловно, программа Р.Б. Стеркиной, О.Л. Князевой, Н.Н. Авдеевой необходима педагогам дошкольных организаций в процессе ознакомления дошкольников с различными опасными ситуациями в их жизни и правилами безопасного поведения. Однако указания по ее реализации носят общий характер, не соотношены с конкретными периодами дошкольного детства. В дальнейшем авторами так же была разработана программа по предупреждению детского травматизма: «Как избежать неприятностей». Данная программа рассчитана на работу с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет) и предполагает формирование у детей навыков безопасного поведения и умения предусматривать последствия опасных развлечений посредством использования русских народных и авторских сказок.

В программе Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» формирование знаний о безопасности рассматривается в процессе приобщения детей к социальной культуре (раздел «Человек среди людей», блок «Я – человек: я – мальчик, я – девочка»). Для детей старшего дошкольного возраста прописаны правила, которые обеспечивают безопасность жизнедеятельности. Работа по формированию у дошкольников безопасного поведения осуществляется в рамках следующих блоков: правила безопасного поведения на автомобильных дорогах; правила безопасного поведения в поездах и на железных дорогах; правила личной безопасности дома и на улице. Каждый блок имеет ряд вопросов, обозначена необходимость знаний и применения их на практике. Реализация данного направления осуществляется в процессе социального воспитания посредством решения задач, представленным по трём сферам: когнитивной, эмоционально – чувственной, поведенческой. Показатели развития детей в данной области представлены как знания детьми правил и владение способами безопасного поведения; осознанное выполнение правил поведения, принятых в социальной культуре [2].

Парциальная программа «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет» Л.Л. Тимофеевой предлагает пути решения задачи по обеспечению безопасности жизнедеятельности детей, а так же выбор наиболее уместных методов

и содержания работы по формированию культуры безопасности на каждом возрастном этапе дошкольного детства. Программа построена на основе учета тенденций современного образования и опирается на основные документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). В программе автором выделены следующие разделы: «Природа и безопасность», «Безопасность на улице», «Безопасность в обществе», «Безопасность в помещении». Каждый из представленных разделов отражает свое содержание во всех возрастных группах детского сада. Следует отметить, что в содержании так же имеются планируемые результаты освоения программы, представленные некоторыми аспектами целевых ориентиров. Показатели изменений, в рамках работы по данному направлению, выражаются в когнитивной (знания, представления), эмоционально-ценностной (интерес к различным аспектам образовательного процесса, эмоциональные реакции) и поведенческой (применение освоенных знаний опыта в разных видах деятельности) сферах ребенка. Так же в программе представлено содержание работы по повышению родительской компетентности и детальное описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации содержания программы [6].

Авторская программа И.А. Лыковой «Мир без опасности» направлена на формирование культуры безопасности личности в условиях развивающего дошкольного образования и рассчитана на работу с детьми с 3 до 7 лет. Содержание программы охватывает следующие виды детской безопасности: витальная (жизнь и здоровье), социальная, экологическая, дорожная, пожарная, информационная. Основная часть программного материала направлена на формирование культуры безопасности личности. Содержание образовательной работы по формированию культуры безопасности спроектировано на основе многоуровневой интеграции задач и содержания по пяти образовательным областям. Название программы «Мир без Опасности» раскрывает ключевые идеи: создание условий для безопасного вхождения ребенка в окружающий мир, становление гармоничной картины мира, формирование культуры безопасности, расширение опыта предвосхищения и преодоления опасностей на основе традиций и ценностей культуры. Определяет стратегию, целевые ориентиры, ключевые задачи, базисное содержание, модель взаимодействия педагога с детьми, психолого-педагогические условия, критерии педагогической диагностики (мониторинга). Особое внимание в программе уделяется принципам организации развивающей предметно-пространственной среды. Особенностью авторского подхода является моделирование образова-

тельных ситуаций, отражающих путь развития человеческой культуры и общества (взаимосвязь культуротворчества и нормотворчества). Программа обеспечена методическими и дидактическими пособиями [4].

Таким образом, современный этап развития общества в целом и государства, в частности, доказывает необходимость обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного воз-

раста – появляются новые источники опасности, накапливаются эмпирические знания, развиваются педагогические теории, обогащается культура. Несмотря на достаточно широкое освещение данной проблемы в программах дошкольного образования, важным остается вопрос поиска оптимальных путей формирования сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдеева, Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 144 с. – Текст : непосредственный.
2. Коломийченко, Л.В. Дорогою добра : прогр. соц.-коммуникатив. развития и соц. воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко. – Пермь, ТЦ СФЕРА, 2015. – 160 с. – Текст : непосредственный.
3. Литвинов, Э.П. Философские основы концепции безопасности / Э.П. Литвинов. – Текст : непосредственный // *Пространство и время : междисциплинар. науч.-аналит. и образоват. журн.* – 2012. – № 1 (7). – С. 66-73.
4. Лыкова, И.А. Мир Без Опасности: парциальная образовательная программа для детей дошкольного возраста / И.А. Лыкова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва, Цветной мир, 2017. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Матненко, М.А. Проблемы безопасности детей в Российской Федерации / М.А. Матненко. – Текст : непосредственный // *Право: современные тенденции : материалы III Междунар. науч. конф.* – Краснодар, 2016. – С. 101-103.
6. Тимофеева, Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет : парциал. прогр. / Л.Л. Тимофеева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
7. Русак, О.Н. О некоторых проблемах безопасности детей / О.Н. Русак. – Текст : непосредственный // *Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.* – Саратов, 2017. – С. 342-346.
8. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г., №1155. – Москва, 2013. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Avdeeva N.N., Knjazeva O.L., Sterkina R.B. Bezopasnost': uchebnoe posobie po osnovam bezopasnosti zhiznedejatel'nosti detej starshogo doshkol'nogo vozrasta [Safety: a textbook on the basics of life safety for older preschool children]. Sankt-Peterburg: DETSTVO-PRESS, 2009. 144 p.
2. Kolomijchenko L.V. Doroguju dobra: progr. soc.-kommunikativ. razvitija i soc. vospitanija doshkol'nikov [On the road of kindness]. Perm', TC SFERA, 2015. 160 p.
3. Litvinov Je.P. Filosofskie osnovy koncepcii bezopasnosti [Philosophical foundations of the concept of security]. *Prostranstvo i vremja: mezhdiscipl. nauch.-analit. i obrazovat. zhurn.* [Space and Time], 2012, no. 1 (7), pp. 66-73.
4. Lykova I.A. Mir Bez Opasnosti: parcial'naja obrazovatel'naja programma dlja detej doshkol'nogo vozrasta [A World Without Danger: Partial Education Program for Preschool Children]. Moscow, Cvetnoj mir, 2017. 128 p.
5. Matnenko M.A. Problemy bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii [Problems of child safety in the Russian Federation]. *Pravo: sovremennye tendencii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf.* [Law: current trends]. Krasnodar, 2016, pp. 101-103.
6. Timofeeva L.L. Formirovanie kul'tury bezopasnosti u detej ot 3 do 8 let: parcial. progr. [Formation of a safety culture in children from 3 to 8 years old]. Sankt-Peterburg: DETSTVO-PRESS, 2019. 160 p.
7. Rusak O.N. O nekotoryh problemah bezopasnosti detej [On some problems of child safety]. *Aktual'nye problemy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti detej i puti ih reshenija: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem.* [Urgent problems of life safety of children and ways to solve them]. Saratov, 2017, pp. 342-346.
8. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija: utv. prikazom M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 17 okt. 2013 g., №1155 [Federal State Educational Standard of Preschool Education]. Moscow, 2013.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.А. Давлетшина, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов, Россия, e-mail: an.davletschina@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8020-6073.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.A. Davletshina, Lecture, Department of Preschool and Primary Education, Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia, e-mail: an.davletschina@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8020-6073.

**Фарида Байрамовна Джалилова,  
Людмила Николаевна Вахрушева**  
г. Киров

### **Развитие вычислительных навыков второклассников на уроках математики в процессе использования программы SMART Notebook**

В настоящее время в школах на уроках математики использование различных инновационных технологий и учебных программ особенно актуально при изучении нового и повторения изученного материала. Данные технологии предназначены не только для повышения мотивации детей, отработки материала, но и для повышения интереса учащихся. Особенно это актуально для детей младшего школьного возраста, когда их самосознание меняется, и ведущей деятельностью является учебная, но не стоит забывать, что помимо нее, в этом возрасте имеет место быть и игровая. Чтобы учащимся было легко и с интересом изучать новый учебный материал, во избежание стресса, стоит не только менять виды деятельности в процессе урока, но и использовать игровые моменты с помощью различных образовательных программ. Для развития вычислительных навыков второклассников, которые являются базовыми при обучении курса «Математика», нами была использована программа SMART Notebook.

Цель статьи заключается в рассмотрении вопроса использования SMART Notebook для развития вычислительных навыков второклассников на уроках математики. Данная статья может быть полезна как педагогам, так и студентам педагогического направления.

**Ключевые слова:** вычислительные навыки, второклассники, смарт-технологии, математика, развитие.

**Farida Bayramovna Jalilova,  
Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva**  
Kirov

### **Developing the computing skills of second graders in math lessons while using the SMART Notebook program**

Currently, in schools, the use of various innovative technologies and curricula in mathematics lessons is especially important when studying new and repeating the studied material. These technologies are designed not only to increase the motivation of children, work out the material, but also to increase the interest of students. This is especially true for primary school age children when their self-consciousness changes and the leading activity is not only educational but also gaming. To make it easy for students to learn new educational material with interest, in order to avoid stress, it is necessary not only to change the types of activities during the lesson but also to use the game moments with the help of various educational programs. To develop the computational skills of second-graders which are basic in teaching the course "Mathematics" we used the SMART Notebook program.

The purpose of the article is to consider the use of SMART Notebook for the development of computing skills of second graders in math lessons. This article can be useful for both teachers and students of the pedagogical direction.

**Keywords:** computing skills, second graders, smart technologies, mathematics, development.

#### **Введение**

У многих детей возникают трудности при изучении курса «Математика», особенно в вычислениях, где они часто могут ошибаться в счетах. Это говорит о том, что вычислительные навыки младших школьников развиты недостаточно.

Исследователь М.Ф. Ширинова утверждает, что формирование вычислительных навыков и умений – одна из самых важных и длительных тем, поскольку считается одним из видов обучающих навыков, которые функционируют и формируются в процессе обучения. В первые годы обучения формируются основные методы вычислений, которые активизируют умственную деятельность учащихся, развивают память, речь, способность воспринимать на слух, повышают внимание и скорость реакции. Прочные навыки, знания и умения приобретаются в ходе активной познавательной деятельности, где наиболее важным фактором является интерес [9].

Поэтому для достижения результатов, предусмотренных Федеральным государственным стандартом образования начального общего образования, были определены требования к материально-техническому оснащению образовательного процесса. Для их реализации школы оснащены современными техническими средствами обучения [8]. Таким образом, SMART Notebook может стать незаменимым помощником, важным звеном в процессе закрепления или изучения новых учебных материалов. Эта программа универсальна и мощна, позволяет решать многие задачи, главное – это ИКТ-компетентность учителя и его творческий подход, ведь инструментов для реализации всех идей учителя достаточно.

В.П. Тихомиров в своей научной работе подробно описал проблему использования SMART – технологий и предложил новую концепцию, предполагающую всестороннее совершенствование всех образовательных процессов. Профессор

утверждал, что цель интеллектуального обучения – сделать процесс обучения эффективным и интересным путем переноса в электронную среду образовательного процесса [7].

О.Ю. Рябичева утверждала, что инновационные педагогические средства - большое преимущество как для учителя, так и для обучающегося. Одним из главных преимуществ этих технологий для учителей является повышение эффективности и действенности обучения, построение индивидуального образовательного направления для каждого ученика. Преимущества для обучающихся: повышенная мотивация, активность в классе, улучшение результатов обучения, облегчение нагрузки, развитие навыков и способностей к самостоятельному обучению, изобретательность и многое другое [6].

Таким образом, можно сказать, что SMART Notebook – это современный технический инструмент обучения, обладающий значительными педагогическими преимуществами. Однако проблема использования данной программы для развития вычислительных навыков второклассников на уроках математики изучена недостаточно. Решить эту проблему и является целью исследования.

Цель исследования: выявление эффективности использования программы SMART Notebook в процессе развития вычислительных навыков у второклассников

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

1. Описать условия развития вычислительных навыков у второклассников и их особенности.
2. Охарактеризовать SMART Notebook как средство обучения в курсе «Математика» в процессе обучения второклассников, определить преимущества.
3. Разработать, апробировать серию из восьми уроков математики во 2 классе с учетом педагогических условий использования SMART Notebook как средства развития вычислительных навыков у учащихся, определить их результативность.

Можно выделить несколько групп приёмов вычислительных навыков в соответствии с их общей теоретической основой, которая предусмотрена действующей программой по математике для второго класса, что даёт возможность использовать общие подходы в методике формирования вычислительных навыков.

Теоретической основой методов счета является определение арифметических действий, их свойств, вытекающих из них следствий. Учитывая методический аспект, можно выделить шесть групп приемов по их теоретической основе, освоив их на втором году обучения.

1. Приемы, основанные на знании конкретного значения арифметических действий;
2. Приемы, основанные на знании нумерации;
3. Приемы, основанные на правилах.

4. Приемы, основанные на знании свойств арифметических действий;

5. Приемы, основанные на знании отношений между компонентами арифметических действий и результатом;

6. Приемы, основанные на изменении результатов арифметических действий, основанные на модификации одного из компонентов;

Доказано, что информация для обучающегося начальной школы лучше воспринимается через органы чувств, в ходе изучения которых он получает возможность что-то рисовать, писать, совершать определенные действия. Для организации эффективного обучения очень важно использовать инновационные технологии. По словам В. Гузеевой, одна из самых эффективных технологий является работа с интерактивными досками, с помощью которых можно: демонстрировать презентации, создавать модели, в результате которых обучающиеся вовлекаются в образовательный процесс, повышают темп работы, от чего уровень их знаний улучшается [2].

Самой простой, общедоступной для взаимодействия с интерактивной доской является программа SMART Notebook, которая позволяет: просматривать презентации, изображения, создавать диаграммы, тексты, шаблоны и использовать другие не менее важные ресурсы.

Е.В. Новикова говорит, что одним из преимуществ этой программы является добавление неограниченного количества страниц для передачи необходимой информации. SMART Notebook имеет следующие особенности: во время работы обучающегося и учителя можно редактировать файлы, добавлять или перемещать, добавлять или удалять различные объекты с помощью инструментов [4]. Б.Л. Линецкий утверждает, что эта программа может эффективно использоваться на разных этапах урока, но требует тщательной подготовки учителя при создании слайдов с необходимыми образовательными материалами [3]. По словам А.Б. Розенфельд, важным элементом SMART Notebook является коллекция LAT (Lesson Activity Toolkit), представляющая собой список инструментов для организации учебной деятельности на уроке, в нем выделены 714 элементов, которые условно разделены на несколько разделов: игры (Games), Графики (Graphs), Примеры (Examples), Страницы (Pages), Инструменты (Tools), Действия (Actions). Интерактивные инструменты доступны в каждом разделе и могут быть использованы во время урока, например "Множественный выбор", "Совпадение ключевых слов" и другие [5].

Преимуществом для учителя является простота использования, поскольку само приложение состоит из четких инструментов, которые можно использовать интуитивно, что позволяет экономить время как в процессе создания уроков, так и в самом процессе обучения. Другие преимущества

этого приложения включают в себя: большой выбор инструментов; можно использовать SMART – галерею и подготовить интерактивный урок в автономном режиме; есть версии SMART Notebook на русском языке, где есть большой выбор интерактивных задач, и технологии двойного назначения (работу можно выполнять как в школе, так и дома). Для учащихся на втором году обучения использование этой программы вызовет неподдельный интерес, что повысит их мотивацию на уроке. SMART Notebook можно использовать при изучении всех школьных предметов, но хотелось бы выделить курс "Математика" и определить преимущества программы при его изучении.

#### Исследовательская часть

Мы предположили, что развитие вычислительных навыков второклассников на уроках математики посредством заданий в программе SMART Notebook возможно при соблюдении следующих условий:

1. Разработка конспектов уроков, включающих интерактивные задания для работы с второклассниками на уроках математики.

2. Разработка заданий в программе SMART Notebook с использованием наиболее эффективных для развития вычислительных навыков второклассников методических приемов работы и инструментов программы.

3. Включение заданий, выполненных в программе SMART Notebook в тематику уроков математики, что способствовало бы непрерывности процесса обучения.

Нами был проведен эксперимент по повышению уровня вычислительных навыков у второклассников с использованием программы SMART Notebook на уроках математики, состоящий из трех этапов:

1 этап – констатирующий.

На этом этапе была проведена первичная диагностика уровня развития вычислительных навыков у второклассников.

2 этап – формирующий.

На этом этапе нами была организована работа по повышению уровня развития вычислительных навыков у второклассников посредством использования программы SMART Notebook

3 этап – контрольный.

На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня развития вычислительных навыков у второклассников, проведен анализ полученных результатов.

Для выявления уровня вычислительных навыков второклассников на первом, констатирующем этапе исследования было проведено три тестирования. Первое – «Сложение в пределах 100», второе – «Вычитание в пределах 100», третье – «Уравнения». Тестирование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразова-

тельного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» города Кирова. В работе участвовали учащиеся 2 «Б» класса в количестве 28 человек и 2 «А» класса в количестве 29 человек. 2 «Б» класс определен нами как экспериментальный, 2 «А» как контрольный. Каждый тест в себя включает 10 тестовых заданий, требующих выбора правильного ответа из предложенных вариантов. Задания 1-8 позволяют проверить базовый уровень сформированности представлений по теме. Задания 9-10 усложнены, сформулированы таким образом, чтобы ученик мог показать, как он умеет применять полученные знания на практике, выделять главное, считать на скорость. Отдельные задания 9-10 были заменены на задания, разработанные нами, чтобы с их помощью выявить скорость счета у детей, а так же выявить правильность выбора действия в примерах, где более одного действия. Оценка результатов комплекса проведенных методик проводилась по следующим характеристикам.

Высокий уровень (90-100%) – обучающийся правильно находит результат арифметического действия, исходя из конкретных условий, выбирает для конкретного случая наиболее рациональный прием, выполняет действия быстро, легко; может применить прием счета к большему числу случаев, способен перенести его на новые случаи.

Средний уровень (50-89,9%) – обучающийся может в каких-то случаях делать ошибки в промежуточных операциях; основываясь на конкретных условиях, выбирает наиболее рациональный прием для определенного случая; может не применить знания в нестандартных условиях; может быстро выполнять операции; ребенок применяет прием вычисления к большему количеству случаев, но только в привычных условиях.

Низкий уровень (0-49,9%) – обучающийся неправильно находит результат арифметического действия, не может выбрать операции, которые приводят к результату арифметического действия, не может перенести использование вычисления на другие ситуации; операции даются ученику с трудом, медленно. Студент не может применить метод расчета к большинству случаев и перенести прием вычисления в новые случаи.

Сводные результаты первичной диагностики по выявлению уровня вычислительных навыков у второклассников на уроках математики представлены на рисунке. Анализ полученных результатов показал, что большинство учащихся 2 классов показали средний уровень развития вычислительных навыков – 36% учащихся контрольного класса и 30% учащихся экспериментального класса; высокий уровень – у 36% учащихся контрольного класса и 30% экспериментально класса; низкий уровень – у 7% учащихся контрольного класса и 13% учащихся экспериментального класса.

Таблица 1

Сводные результаты первичной диагностики по выявлению уровня развития вычислительных навыков у второклассников на уроках математики

Учащиеся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Количество человек	Процентное выражение	Количество человек	Процентное выражение	Количество человек	Процентное выражение
Экспериментальный класс	8	30	16	57	4	13
Контрольный класс	10	36	16	57	3	7

Результаты проведения методик показали, что для развития вычислительных навыков второклассников необходимо использовать дополнительные задания, которые способствуют повышению уровня развития. Для организации работы по улучшению результатов мы предлагаем использовать программу SMART Notebook, содержащую необходимые функции, инструменты. В ходе формирующего этапа эксперимента были учтены условия, при которых возможно развитие вычислительных навыков второклассников. На формирующем этапе при изучении тем «Сложение в пределах 100», «Вычитание в пределах 100», «Уравнения» нами были разработаны такие задания для экспериментального класса, примеры которых представлены ниже. Контрольный класс изучал аналогичные темы, но без использования заданий, выполненных в программе SMART Notebook.

**Тема урока «Сложение в пределах 100».**

Примеры заданий:

– Заполните пропуски в представленной таблице:

Первое слагаемое	35	19
Второе слагаемое	29	
Сумма		62

0 1 2 3 4 . + - × ÷ = ≠ > <  
5 6 7 8 9 %

– Найди значение выражений. Расположите ответы в порядке возрастания:

35 + 7 - Л	65 + 15 - Е
18 + 59 - И	43 + 17 - Ж
34 + 16 - О	57 + 14 - Н
43 + 19 - Е	15 + 9 - С

– Разделитесь на две команды. Вам будут даны примеры на сложение, ваша задача выбрать верный ответ:



Особое удивление у детей вызвали игры на интерактивной доске. Дети вскрикивали: «Ого», «Ух ты». С большим удовольствием решали примеры на сложение, с нетерпением ждали следующих занятий.

**Тема урока: «Вычитание в пределах 100»**

Примеры заданий:

– Составьте возможные примеры на вычитание и решите их:

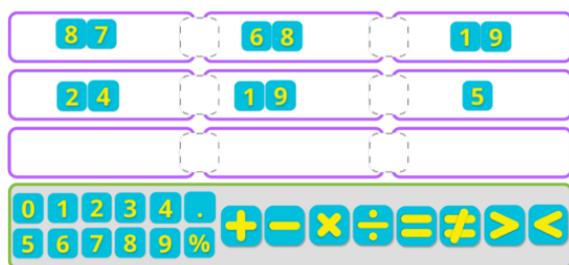
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20  
21 22 23 24 25 26 27 28 29 30  
31 32 33 34 35 36 37 38 39 40  
41 42 43 44 45 46 47 48 49 50  
51 52 53 54 55 56 57 58 59 60  
61 62 63 64 65 66 67 68 69 70  
71 72 73 74 75 76 77 78 79 80  
81 82 83 84 85 86 87 88 89 90  
91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

+

– Разделитесь на 3 команды. Решите примеры на вычитание и выберите верный ответ:



– Расставь нужные знаки в примере на вычитание. Составь свои:



Благодаря разнообразию игр, дети быстро усваивали информацию и с большим желанием продолжали решать примеры на интерактивной доске.

**Тема: «Уравнения».**

Примеры заданий:

– Найди к каждому уравнению верный ответ и спаси мир от монстров:



– Разделитесь на три команды и решите все уравнения на скорость:



– Заполни пропуски:



Многие дети утверждают, что ранее испытывали небольшие трудности в решении уравнений, но после использования на уроках интерактивных форм работы им стало гораздо легче, понятнее и интереснее. Таким образом, дети проявили интерес к изучаемому, задавали вопросы, активно участвовали в обсуждении. Предлагаемые на уроках задания не вызывали трудности, дети хорошо с ними справлялись.

После апробации методики развития вычислительных навыков на уроках математики посредством заданий в программе SMART Notebook нами был проведен контрольный этап исследования, целью которого была проверка эффективности проведенной нами работы над развитием вычислительных навыков второклассников на уроках математики. Мы провели повторную диагностику в экспериментальном и контрольном классах с целью выявления динамики развития вычислительных навыков второклассников. Оценка результатов комплекса проведенных методик проводилась по тем же характеристикам, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Сводные результаты диагностики по выявлению динамики развития вычислительных навыков второклассников представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводные результаты итоговой диагностики по выявлению уровня развития вычислительных навыков второклассников

Учащиеся	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Количество человек	Процентное выражение	Количество человек	Процентное выражение	Количество человек	Процентное выражение
Экспериментальный класс	12	43	16	57	0	0
Контрольный класс	10	36	17	57	2	6

В экспериментальном классе результаты получились следующие: количество второклассников с высоким уровнем развития вычислительных навыков увеличилось на 13% (с 30% до 43%), со средним уровнем – результаты не изменились, при этом отсутствуют учащиеся с низким уровнем. В контрольном классе изменения были незначительны. Таким образом, можно сказать, что использование программы SMART Notebook спо-

собствует развитию вычислительных навыков второклассников на уроках математики.

Заключение. Мы рассмотрели проблему развития вычислительных навыков обучающихся на втором году обучения на курсах математики в процессе развития вычислительных навыков, а также изучили компоненты программы SMART Notebook, которые могут быть использованы для решения этой проблемы, и определили преимущества программы. В ходе исследования мы провели

работу по развитию вычислительных навыков второклассников на уроках математики при выполнении заданий, разработанных нами в программе SMART Notebook. Мы также отметили положительные аспекты использования этой инновационной программы, которая повлияла на эффективность нашего экспериментального исследования.

Также мы определили, что:

1. SMART Notebook как инновационное и техническое средство обучения может быть использовано в практике начальной школы: он указан в ряде нормативно-правовых документов в области образования, в ряде рабочих программ по курсу "Математика". SMART Notebook может быть эффективным инструментом для обеспечения наглядности в процессе обучения;

2. На основе анализа научных положений о проблеме развития вычислительных навыков в процессе обучения математике в начальной школе были определены условия развития вычислитель-

ных навыков у младших школьников на втором году обучения;

3. С учетом педагогических условий развития вычислительных навыков посредством SMART Notebook нами были разработаны и апробированы уроки математики. Было проведено четыре сдвоенных урока по темам: «Знакомство с SMART Notebook», «Сложение в пределах 100», «Вычитание в пределах 100», «Уравнения». С использованием SMART Notebook были рассмотрены примеры на сложение и вычитание в пределах 100, рассмотрены ошибки и причины их возникновения. Благодаря сравнению результатов учащихся второго класса на констатирующем и контрольном этапе можно утверждать о том, что программа SMART Notebook является эффективным средством развития вычислительных навыков у второклассников.

Цель нашего исследования – выявление эффективности использования программы SMART Notebook в процессе развития вычислительных навыков у второклассников – достигнута.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бантова, М.А. Система формирования вычислительных навыков / М.А. Бантова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1993. – № 11. – С. 38-43.
2. Гузев, В.В. Интерактивные технологии в образовательном процессе / В.В. Гузев. – Текст : электронный // Наука и современность. – Бийск, 2015. – URL: <https://issuu.com/moi-universitet/docs/amoimotzyvy> (дата обращения: 15.0.2021).
3. Линецкий, Б.Л. Интерактивное оборудование для образовательных учреждений : учеб. пособие / Б.Л. Линецкий, А.Н. Тихонов. – Москва : ФГУ ГНИИ ИТТ Информатика, 2008. – С.173–182.
4. Новикова, Е.В. Умные уроки SMART : сб. метод. рекомендаций по работе со SMART устройствами и прогр. / Е.В. Новикова. – Москва : ИНЭК, 2008. – Текст : непосредственный.
5. Розенфальд, А.Б. Коллекция LAT 2.0. / А.Б. Розенфальд. – 2016. – URL: [http://www.eduportal44.ru/chuhloma/sudai/DocLib28/collection\\_LAT%202.0.pdf](http://www.eduportal44.ru/chuhloma/sudai/DocLib28/collection_LAT%202.0.pdf) (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.
6. Рыбичева, О.Ю. Перспективы внедрения smart-технологий в образовательный процесс / О.Ю. Рыбичева. – Текст : электронный // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-smart-tehnologiy-v-obrazovatelnyy-protsess>.
7. Тихомиров, В.П. Мир на пути Smart Education: новые возможности для развития / В.П. Тихомиров. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 22-28.
8. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение. 2015. – 27 с. – Текст : непосредственный.
9. Ширинова, М.Ф. Формирование вычислительных умений и навыков в начальном классе / М.Ф. Ширинова. – Текст : непосредственный // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 126.

#### REFERENCES

1. Bantova M.A. Sistema formirovaniya vychislitel'nykh navykov [Computational skills formation system]. *Nachal'naya shkola* [Primary school], 1993, no. 11, pp. 38-43.
2. Guzev V.V. Interaktivnye tehnologii v obrazovatel'nom processe [Interactive technologies in the educational process]. *Nauka i sovremennost'* [Science and modernity]. Bijsk, 2015. URL: <https://issuu.com/moi-universitet/docs/amoimotzyvy> (Accessed 15.0.2021).
3. Lineckij B.L., Tihonov A.N. Interaktivnoe oborudovanie dlja obrazovatel'nykh uchrezhdenij: ucheb. posobie [Interactive equipment for educational institutions]. Moscow: FGU GNII ITT Informatika, 2008, pp.173–182.
4. Novikova E.V. Umnye uroki SMART: sb. metod. rekomendacij po rabote so SMART ustrojstvami i progr. [Smart lessons SMART]. Moscow: INJeK, 2008.
5. Rozenfal'd A.B. Kollekcija LAT 2.0. [LAT 2.0 collection]. URL: [http://www.eduportal44.ru/chuhloma/sudai/DocLib28/collection\\_LAT%202.0.pdf](http://www.eduportal44.ru/chuhloma/sudai/DocLib28/collection_LAT%202.0.pdf) (Accessed 15.03.2021).
6. Rybicheva O.Ju. Perspektivy vnedrenija smart-tehnologij v obrazovatel'nyj process [Prospects for the introduction of smart technologies in the educational process]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Herald of Vyatka State University], 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-vnedreniya-smart-tehnologiy-v-obrazovatelnyy-protsess>.

7. Tihomirov V.P. Mir na puti Smart Education: novye vozmozhnosti [The World on the Way of Smart Education: New Opportunities for Development]. *Otkrytoe obrazovanie [Free Education]*, 2011, no. 3, pp. 22-28.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal State Educational Standard for Primary General Education]. M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii (ed.). Moscow: Prosveshhenie. 2015. 27 p.
9. Shirinova M.F. Formirovanie vychislitel'nyh umenij i navykov v nachal'nom klasse [Formation of computational skills in primary school]. *Voprosy nauki i obrazovanija [Questions of science and education]*, 2020, no. 126.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Ф.Б. Джалилова, студент факультета педагогики и психологии, 5 курса бакалавриата, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили: «Начальные классы», «Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud091384@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1142-2498.

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

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

F.B. Jalilova, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, direction: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) "Primary Education", "Foreign Language", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud091384@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1142-2498.

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

УДК 372.881.1

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_71

**Артем Викторович Дубаков,  
Елизавета Владиславовна Кузьменкина**  
г. Шадринск

**Использование сервиса TED Talks в обучении иностранному языку**

Статья посвящена использованию медиаресурса TED Talks в обучении иностранному языку. Сегодня данный сервис становится всё более популярным среди преподавателей из различных стран. В сообществе TED Talks представлены короткие аутентичные видеофрагменты, а также лекции, которые используются в учебных целях. TED Talks является виртуальным пространством, где учителя иностранного языка могут выбрать надлежащие видеоматериалы, адаптировать их к учебному процессу в конкретной группе, создать собственные виртуальные классы и отслеживать достижения обучающихся. Прежде всего, авторы останавливаются на исторических аспектах TED Talks, его появлении и развитии, раскрывают целевые установки и возможности в обучении иностранному языку, имеющиеся лингводидактические инструменты. Далее, обозначены возможные варианты работы с медиаресурсом, достоинства и недостатки.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, Интернет-ресурсы, TED Talks, Интернет-сообщество, виды речевой деятельности.

**Artem Victorovich Dubakov,  
Elizaveta Vladislavovna Kuzmenkina**  
Shadrinsk

**Using TED Talks in foreign language teaching**

The article is devoted to the use of TED Talks media resource in teaching foreign language. Nowadays, the site is becoming more and more popular among the teachers from different countries. In TED Talks community one can find short, authentic video clips, as well as the lectures that are used for educational purposes. TED Talks is a virtual environment where foreign language teachers can choose the appropriate video materials, adapt them to the learning process in a particular group, create their own virtual classes and track the achievements of students. First of all, the authors focus on the historical aspects of TED Talks, its establishment and development, reveal the aims and capabilities in teaching foreign language, the linguodidactic tools. Further on, the possible options of work with the media resource, its advantages and disadvantages are defined.

**Keywords:** foreign language teaching, Internet resources, TED Talks, online community, types of speech activity.

Различные вопросы интеграции Интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку всё чаще становятся предметом современных лингвометодических исследований. Глобальная сеть оказывает значительное влияние на различные ас-

пекты языкового образования. Сегодня учителя иностранного языка используют как готовые Интернет-ресурсы, так и создают собственные обучающие продукты (онлайн уроки, веб-квесты, авторские языковые сайты и др.). Возможности Интер-

нет-ресурсов в обучении иностранному языку постоянно расширяются, появляются новые сайты, функциональный потенциал которых не вызывает сомнения. К одному из подобных медиа-ресурсов относится сервис TED Talks, используемый учителями иностранного языка по всему миру.

Прежде всего, обозначим возможности Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку в общем. В ходе исследования мы пришли к выводу, что здесь Интернет-ресурсы используются в нескольких направлениях. Учителя иностранного языка могут применять готовые Интернет-материалы, адаптировать их к процессу обучения (British Council, Project Britain и др.). К подобным материалам учителя составляют задания или используют готовые интерактивные упражнения. Кроме того, учитель может самостоятельно создавать виртуальные классы, онлайн курсы, интерактивные упражнения. Для достижения данной цели используются как социальные сети, так и специальные сайты. Интернет-ресурсы помогают увеличить результативность обучения говорению, аудированию, чтению, письму, речевым аспектам. Отдельно следует обозначить социокультурный потенциал глобальной сети. В Интернете можно найти любую информацию о культурных особенностях, традициях, обычаях народа страны (стран) изучаемого языка. Глобальная сеть обладает возможностями в формировании социальной компетенции обучающихся. Любой желающий может стать участником виртуальных разговорных клубов и сообществ (www.kidlink.org и др.). Образовательные организации различного типа реализуют международные проекты. Учебные Интернет-

ресурсы также используются в формировании универсальных учебных действий обучающихся [3]. Всё обозначенное обогащает организационные и содержательные аспекты процесса обучения.

Известно, что TED Talks начала функционировать в 2006 г. в качестве конференции, в рамках которой были объединены технологии, развлечение и дизайн. Так возникла аббревиатура TED. В последние годы тематика выступлений стала расширяться, представлены темы по иным тематическим аспектам, отражающие социальный интерес. Основная цель конференции состоит в распространения полезных идей (слоган – “ideas worth spreading”). Это происходит по причине того, что идеи, которые могут помочь в решении действительно сложных проблем, остаются незамеченными [1]. Всё это находит своё отражение на портале TED Talks, где представлена коллекция коротких видеофрагментов, а также более длинных лекций, ранжированных по тематическим направлениям, к которым относятся:

- 1) технологии,
- 2) наука,
- 3) дизайн,
- 4) бизнес,
- 5) сотрудничество,
- 6) инновации,
- 7) здоровье,
- 8) природа,
- 9) будущее,
- 10) развитие ребёнка,
- 11) личностный рост,
- 12) общество и др (Рис. 1).

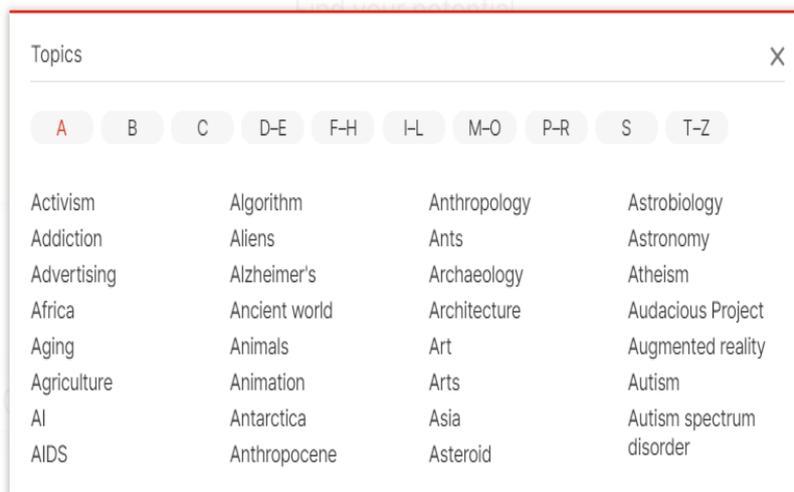


Рис. 1. Тематические направления TED Talks

Создатели сообщества размещают все видеоматериалы в свободном доступе на сайте конференции или для скачивания на хостинге YouTube. У канала TED почти 4 миллиона подписчиков. Выступающими, как правило, становятся известные личности – учёные, политики, предприниматели, писатели, общественные дея-

тели. В рамках TED функционирует TEDx, представляющее собой независимое мероприятие, проводимое по лицензии TED. Независимые конференции в формате TED проводятся в разных странах не только на английском языке, но на языках организаторов [2]. Сегодня презентационный формат TED используется в качестве

основы выступлений на многих конкурсных мероприятиях, в том числе, профессионально педагогической направленности.

Постепенно ресурс TED стал всё более интегрируемым в процесс обучения, прежде всего, английскому языку, хотя видеоматериалы проекта представлены более чем на 40 языках. Учителя, использующие материалы TED Talks, считают их не только познавательными, но и интересными. Спикеры TED поднимают проблемы, которые не оставляют равнодушными никого из обучающихся. TED можно обозначить в качестве средства реализации предметно-интегрированного обучения (CLIL), расширения общекультурного кругозора. Мало кому из учителей удаётся организовать встречу с носителем языка – представителем определённой профессиональной области, который на изучаемом языке организовал бы предметно-ориентированную беседу. Видеоколлекции TED не в полной мере удовлетворяют данную потребность, однако дают шанс заочно услышать ведущих экспертов по изучаемым вопросам. Ресурсы TED Talks могут использоваться в различных образовательных учреждениях – от школы до

высших учебных заведений. Если речь идет о школе, то здесь материалы оптимальны для старшего этапа или языковых гимназий. Преподаватели вузов успешно внедряют ресурсы TED в образовательный процесс.

Эффективным TED Talks, прежде всего, является в развитии аудитивных навыков обучающихся. Многократное прослушивание и работа над видеофрагментами способствует формированию навыков аудирования. Учитель разрабатывает соответствующие задания и применяет их в работе. В данном случае могут использоваться как типовые задания на согласие или несогласие с утверждением, заполнение пропусков, ответы на вопросы, так и более творческие. На сайте TED Talks представлены интерактивные упражнения на понимание прослушанного (рис. 2). Так, упражнение “think” ориентировано на контроль понимания просмотренного видеоматериала, раздел “dig deeper” позволяет получить дополнительную тематическую информацию, опция “discuss” начинается с проблемного вопроса и помогает начать дискуссию. Для начала выполнения упражнений необходимо зарегистрироваться.

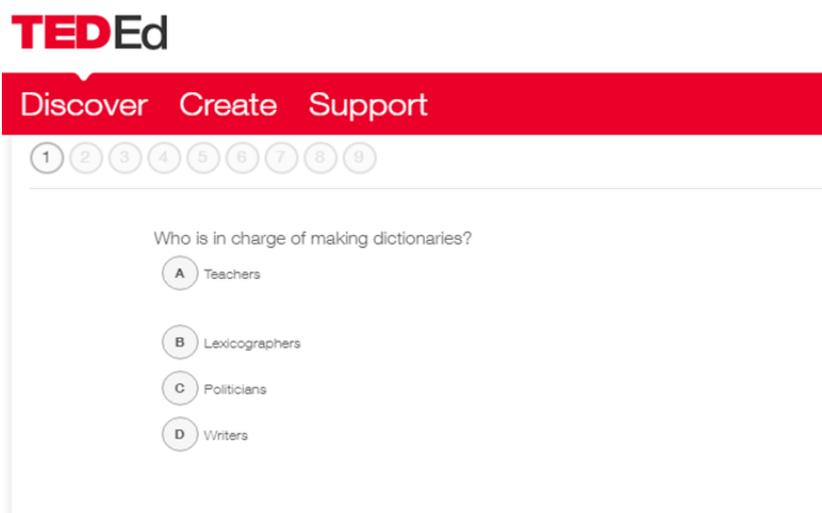


Рис.2. Пример интерактивного упражнения на контроль понимания видеофрагмента

Что касается формирования лексических навыков обучающихся, то в видеоматериалах отражен живой, современный язык, который не всегда можно встретить в учебниках. Речи спикеров TED Talks всегда аутентичны и по данной причине представляют ценность в обучении лексике. Участники конференции рассказывают собственные истории, делятся с аудиторией идеями. Каждая запись видеоматериала имеет текстовое сопровождение, что позволяет учителю сформировать список необходимых лексических единиц и использовать их в предпросмотровых, просмотревых и послепросмотровых упражнениях. В некоторых случаях к уроку даны пояснения. Для формирования лексических навыков могут использоваться упражнения на выбор нужного слова в кон-

тексте, сопоставление слова с его толкованием и др. Материалы TED влияют на уровень сформированности иноязычных грамматических навыков обучающихся. Однако, в данном случае, речь идет об имплицитном усвоении грамматических конструкций. При разборе видеодискурса учитель должен обращать внимание на используемые структуры, вспоминать нужное правило, раскрывать характеристики грамматического явления.

Ресурсы TED Talks могут использоваться в обучении фонетике. Здесь интерес представляют выступления носителей данного языка, что является большим преимуществом, так как у обучающихся существует возможность познакомиться с акцентами языка, особенностями фонетической стороны речи выступающих. Иногда спикерами

являются не носители языка, что также эффективно, так как позволяет услышать различные акценты и варианты языка, которые могут стать вызовом в ситуации реального общения. Возможен такой вариант работы, когда в качестве домашнего задания предъявляется видеофрагмент и текстовое сопровождение к нему. В начале обучающиеся читают текстовое сопровождение и раскрывают значение незнакомых лексических единиц. В процессе чтения они просматривают фрагмент и акцентируют внимание на особенностях произношения говорящего. Второй просмотр осуществляется уже без текстового сопровождения. Учитель указывает на необходимость анализа интонации, её имитации. В итоге, предлагается сделать запись ранее прослушиваемой речи самостоятельно и выслать её учителю для оценивания.

TED Talks используется в процессе развития иноязычных коммуникативных умений в устной и письменной речи. Преподаватели используют оп-

цию «discuss» и предлагают студентам написать развернутый комментарий к обсуждаемой теме. В данном ключе возможно построение спонтанной дискуссии, так как здесь могут высказываться представители разных стран, мнения которых также можно комментировать. Конкретный материал может стать смысловой основой для организации учебной дискуссии. Как правило, темы видеоматериалов являются проблемными и могут послужить триггером для дальнейшего обсуждения. В качестве примера можно привести темы “Can schools kill creativity?” или “Talks to inspiring teachers” Организация работы с данными мини-лекциями возможна со студентами после прохождения педагогической практики, в ходе изучения темы “Education”.

Опираясь на сказанное выше, мы резюмировали возможности материалов TED Talks в обучении видам речевой деятельности и речевым аспектам в таблице 1.

Таблица 1

Возможности материалов TED Talks в обучении иностранному языку

Вид речевой деятельности / речевой аспект	Возможности материалов TED Talks в обучении обозначенным аспектам
1. Аудирование	Позволяют организовать работу с аудированием посредством выполнения специальных упражнений, многократного просмотра видеофрагмента, в том числе, с использованием текстового сопровождения
2. Говорение	Видеоматериал может стать смысловой основой учебной дискуссии, круглого стола, пресс-конференции и т.д.
3. Чтение	Навыки чтения развиваются посредством ознакомления с текстовым сопровождением, возможна разработка и выполнение заданий на основе данного сопровождения
4. Письмо	Тема, отраженная в видеоматериале, может стать темой эссе, цитаты спикеров - основой сочинения. Кроме того, использование опции “discuss” позволяет студентам осуществлять письменное иноязычное общение
5. Фонетический аспект	Материалы позволяют познакомиться с многообразием акцентов и вариантов изучаемого языка, их ритмико-интонационными особенностями
6. Лексический аспект	Позволяют изучить и отработать лексические единицы, ранжированные по темам
7. Грамматический аспект	Позволяют имплицитно усвоить грамматические конструкции

TED Talks даёт возможность учителю создавать собственные видеоматериалы, сопровождать их вопросами, дополнительными ресурсами и в последствие делиться ими со своими студентами, отслеживая их прогресс в выполнении заданий.

Анализ и использование ресурсов TED Talks позволили сделать вывод не только об их достоинствах, но и имеющихся недостатках. Прежде всего, учителю требуется достаточно много времени для адаптации ресурсов к конкретному классу, группе и т.д. Многие видеофрагменты, несмотря на их соответствие изучаемой теме и оптимальный уровень иностранного языка, могут не

подходить по временным параметрам, т.е. быть слишком длинными для стандартного занятия. Перед использованием материалов учителю важно внимательно посмотреть материал, оценить его на возможность дальнейшего применения.

В качестве общего вывода отметим, что материалы ресурса TED Talks можно обозначить в качестве инновационного аутентичного средства обучения иностранным языкам. Они соответствуют всем требованиям современности, помогают реализовать принцип дополтельности, используются в обучении всем аспектам изучаемого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ваценко, Е.В. Формирование навыков презентационной грамотности студентов с использованием материалов TED Talks при обучении деловому английскому языку / Е.В. Ваценко, Т.В. Ларина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы бизнес-образования : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : Национальная библиотека Беларуси, 2017. – С. 31-34.
2. Иванова, А.М. Возможности использования современного медиа-контента TED Talks в обучении английскому языку как второму иностранному / А.М. Иванова, Е.В. Малыгина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 49-57.
3. Костромина, А.В. Формирование познавательных учебных действий средствами учебных Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку / А.В. Костромина, Е.Н. Григорьева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы лингводидактики и методики организации обучения иностранным языкам : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 214–218.

REFERENCES

1. Vacenko E.V., Larina T.V. Formirovanie navykov prezentacionnoj gramotnosti studentov s ispol'zovaniem materialov TED Talks pri obuchenii delovomu anglijskomu jazyku [Building students' presentation literacy skills using TED Talks materials in teaching business English]. *Aktual'nye problemy biznes-obrazovaniya: materialy XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Actual problems of business education]*. Minsk: Nacional'naja biblioteka Belarusi, 2017, pp. 31-34.
2. Ivanova A.M., Malygina E.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya sovremennogo media-kontenta TED Talks v obuchenii anglijskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu [Possibilities of using modern TED Talks media content in teaching English as a second foreign language]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University]*, 2017, no. 3, pp. 49-57.
3. Kostromina A.V., Grigor'eva E.N. Formirovanie poznavatel'nyh uchebnyh dejstvij sredstvami uchebnyh Internet-resursov v processe obuchenija inostrannomu jazyku [Formation of cognitive learning actions by means of educational Internet resources in the process of teaching a foreign language]. Kormilina N.V. (eds.) *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki i metodiki organizacii obuchenija inostrannym jazykam: sb. nauch. st. [Urgent problems of linguodidactics and methods of organizing teaching foreign]*. Cheboksary: Chuvash. gos. ped. un-t, 2015, pp. 214–218.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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.

Е.В. Кузьменкина, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: liza-kuzmenkina@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4582-2107.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

E.V. Kuzmenkina, Student of Humanitarian Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: liza-kuzmenkina@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4582-2107.

УДК 372.881.1

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_75

**Артем Викторович Дубаков,  
Анастасия Андреевна Орлова**  
г. Шадринск

**Возможности информационно-коммуникационных технологий в формировании иноязычных лексических навыков обучающихся школы**

В статье представлен анализ возможностей информационно-коммуникационных технологий в контексте формирования лексических навыков обучающихся школы. В условиях интенсивной компьютеризации языкового образования информационно-коммуникационные технологии всё больше используются учителями, а их возможности постоянно расширяются. Информационно-коммуникационные технологии становятся помощником учителя иностранного языка и используются в обучении видам речевой деятельности и речевым аспектам. Обучение лексике является комплексным процессом, в рамках которого информационно-коммуникационные технологии целесообразно обозначить в качестве полифункционального средства. К наиболее распространенным информационно-коммуникационным средствам обучения лексике относятся презентации, компьютерные программы и Интернет-ресурсы. Авторы детализируют направления использования информационно-коммуникационных технологий как в обучении иностранному языку, в общем, так и непосредственно лексике, раскрывают механизмы их функционирования посредством конкретных примеров.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, обучение лексике, информационно-коммуникационные технологии, презентации, компьютерные программы, Интернет-ресурсы.

Artem Victorovich Dubakov,  
Anastasiya Andreevna Orlova  
Shadrinsk

### Capabilities of information and communication technologies in the formation of school students' vocabulary skills

The article presents the analysis of capabilities of information and communication technologies in the formation of school students' vocabulary skills. In the context of intensive computerization of language education, information and communication technologies are increasingly used by the teachers, their capabilities are constantly expanding. Information and communication technologies become an assistant to a foreign language teacher and are used in teaching the types of speech activity and speech aspects. Teaching vocabulary is a complex process in the frame of which the information and communication technologies can be defined as a polifunctional educational tool. The most common information and communication tools for teaching vocabulary include presentations, computer programs and the Internet resources. The authors detail the directions of information and communication technologies use, both in teaching a foreign language in general, and in teaching vocabulary in particular, reveal the mechanisms of their functioning by means of definite examples.

**Keywords:** foreign language teaching, vocabulary teaching, information and communication technologies, presentations, computer programs, Internet resources.

Интенсивная компьютеризация оказывает влияние на различные составляющие жизнедеятельности современного человека, где исключением не является школьное образование. В процессе обучения иностранному языку в условиях школы сегодня используются новые информационно-коммуникационные средства, разрабатываются компьютерные приложения к учебно-методическим комплектам. Отдельно следует отметить становление компьютерной лингводидактики – дисциплины, исследующей закономерности применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Компьютерные технологии могут использоваться в обучении всем аспектам иностранного языка. Так, очевидны их возможности в обеспечении эффективности обучения лексике, повышении уровня сформированности иноязычных лексических навыков обучающихся школы. Здесь учитель иностранного языка должен знать особенности информационно-коммуникационных технологий, владеть алгоритмами их применения на практике, оценивая дидактическую целесообразность.

Прежде всего, отметим, что под информационно-коммуникационными технологиями понимается совокупность программно-технических средств и методов, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, трансляции, отображения и использования информации в интересах её пользователей [1], [2].

В настоящее время каждый учитель иностранного языка может воспользоваться как депозитариями готовых информационно-коммуникационных средств, так создавать собственные и интегрировать их в образовательный процесс. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку обладают комплексными возможностями, которые представлены посредством следующих аспектов:

1. Мотивационный аспект. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям возможно создание таких условий, при которых будут

приниматься во внимание индивидуально-личностные возможности и интересы конкретного ученика, подбираться оптимальные методы, организационные формы и приемы проектирования и проведения уроков, а также учитываться условия для реализации творческого потенциала как преподавателя, так и учащихся. Всё это позволит увеличить интерес и сформировать положительную мотивацию к иностранному языку и к культурным особенностям, традициям страны изучаемого языка [5]. Необычный информационно-коммуникационный продукт положительно влияет на активизацию когнитивной деятельности обучающихся, обеспечивает динамику занятия, способствует достижению более высоких результатов.

2. Содержательный аспект. Информационно-коммуникационные технологии позволяют создать интерактивные таблицы, плакаты, диаграммы и другие графические средства, индивидуальные интерактивные мини-уроки, домашние задания, тесты и языковые тренажеры, предназначенные для индивидуальной и коллективной работы обучающихся.

3. Учебно-методический аспект. В условиях современной реальности информационно-коммуникационные технологии можно обозначить в качестве помощника современного преподавателя иностранного языка. Технологии представляют собой комплекс мер, направленных на поддержку учителей. При подготовке к урокам и внеклассным мероприятиям, при наглядном сопровождении нового материала, при организации закрепления и отработки пройденного материала, учителям часто приходят на помощь информационно-коммуникационные технологии.

4. Организационный аспект. В зависимости от выбранной учителем формы работы информационно-коммуникационные технологии используются в обучении конкретного ученика, при фронтальной или групповой видах работы, по причине их более лёгкой адаптации к организации конкретной учебной ситуации.

5. Контрольно-оценочный аспект. Всё большую популярность набирают компьютерные тестовые задания, которые применяются для осуществления различных видов контроля: промежуточного или итогового. Компьютерное тестирование может проходить в режимах онлайн или офлайн [5, С. 358]. Многие склоняются в пользу компьютерного контроля по причине его большей объективности, а также экономичности.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии целесообразно позиционировать в качестве полифункционального средства обучения иностранным языкам, обладающего возможностями в предъявлении, отработке и контроле языкового материала. Информационно-коммуникационные технологии могут быть результативными в организации уроков и внеклассных мероприятий.

Целью обучения иноязычной лексике в условиях школы является формирование лексических навыков. Лексический навык – это способность произвольно и свободно выполнять ряд действий, связанных с извлечением слов из резервов долговременной памяти, сопоставлением их с другими языковыми единицами и включением в определённую ситуацию речевого общения [3]. Лексический навык предполагает как знание определённых лексических единиц, так и их употребление и образование. В настоящее время в формировании лексических навыков обучающихся используется спектр лингводидактических средств, среди которых в отдельную группу можно выделить информационно-коммуникационные технологии. Практика показывает, что в данном ключе эффективными будут презентации, обучающие компьютерные программы и Интернет-ресурсы.

Наиболее распространённым информационно-коммуникационным средством является презентация, которая используется, в том числе, в формировании лексических навыков обучающихся. На сегодняшний день учитель иностранного языка может создать презентацию не только в PowerPoint, но и других форматах, например, Prezi и др. Данные презентации будут отличаться по ряду параметров. В процессе формирования лексических навыков обучающихся при использовании презентации важным является планирование данного процесса. Опираясь на исследование И.Б. Косициной [3], мы выделили следующие этапы использования презентации в формировании лексических навыков: организационно-подготовительный, этап технического создания преддемонстрационный, демонстрационный, последдемонстрационный и рефлексивный. Остановимся на их особенностях.

1. Организационно-подготовительный этап. Включает в себя подбор необходимого материала, постановку методических задач, цели и задачи презентации, продумывание вербального аспекта презентации. Здесь учитель иностранного языка обду-

мывает преимущества использования презентации перед традиционными средствами, прогнозирует её контент и дизайн, структурные и технические характеристики. Также важным является определение места презентации в ходе урока. В некоторых случаях презентация создается ко всему уроку, который будет называться мультимедийным.

2. Этап технического создания. Здесь учитель работает непосредственно над созданием презентации. Важным является выбор программы, в которой будет создана презентация. Выше было упомянуто, что наиболее часто учебные презентации создаются в PowerPoint. Несмотря на простоту, данная программа позволяет создать качественные функциональные обучающие продукты. Сегодня возможно создание презентаций в формате flash, которые визуально отличаются от упомянутых ранее.

3. Преддемонстрационный этап. Предполагает контроль понимания ранее усвоенных лексических единиц, трудных слов, фраз, предложений и краткое изложение забытого грамматического материала. Учитель организует работу на повторение ранее пройденного лексического материала. Подобные задания разрабатываются отдельно от презентации и выполняют контрольно-закрепляющую функцию.

4. Демонстрационный этап. Подразумевает трансляцию нового лексического материала с одновременным объяснением, пояснение информации на каждом слайде, повтор нужных слайдов при необходимости.

5. Последдемонстрационный этап. Здесь происходит отработка и повторение лексического материала с помощью различных упражнений, подведение итогов обучающимися.

6. Рефлексивный этап. Учитель делает вывод об эффективности использования мультимедийной презентации, оценивает её достоинства и недостатки. Данный этап необходим для дальнейшего совершенствования проводимой работы.

В качестве примера приведём выдержку из презентации, которая используется в формировании лексических навыков обучающихся. В данном случае представлено упражнение на распределение слов по лексико-семантическим группам, общим признакам. Данное упражнение может сопровождаться наглядным материалом, а может использоваться без него.

Данное упражнение в формате презентации обладает рядом преимуществ. Во-первых, действенной является форма предъявления лексических единиц. Во-вторых, упражнение сопровождается многочисленной наглядностью и помогает лучше запомнить лексические единицы, особенно учащимся, которые являются визуалами. Интересно и сама форма работы. Кроме того, упражнение интерактивно и его можно выполнить несколько раз и с несколькими обучающимися, что особенно важно для формирования навыка.

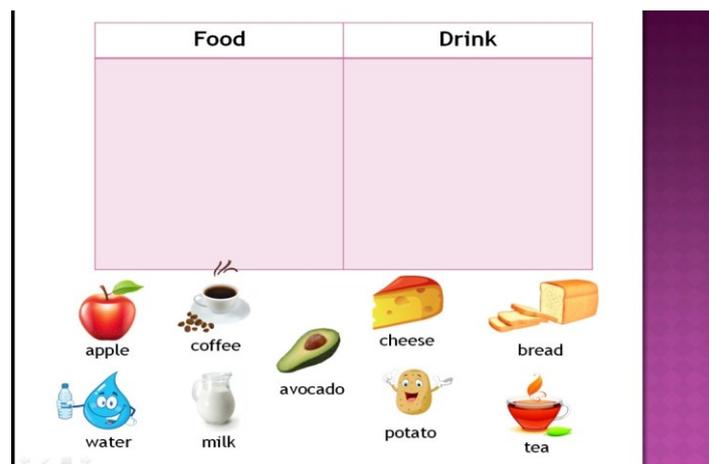


Рис.1. Пример обучающей презентации на тему “Food and Drinks”. Этап закрепления лексического материала

Итак, презентации являются наиболее доступным для учителя иностранного языка информационно-коммуникационным продуктом. Их достаточно просто создать, кроме того в настоящее время существует множество коллекций презентаций, где можно найти и интегрировать в учебный процесс оптимальный вариант. Презентация обладает возможностями в обучении иноязычной лексике и может использоваться на различных этапах формирования лексических навыков.

К другому информационно-коммуникационному средству обучения иностранному языку относятся компьютерные обучающие программы. Сегодня они всё больше дополняют учебно-методические комплекты, особенно по английскому языку. Сюжетные линии, которые прослеживаются в учебниках, находят наглядное отражение в этих программах. В настоящее время существует большое количество компьютерных программ, которые находятся в свободном доступе и легко применяются учителями на уроках иностранного языка.

Рассмотрим более подробно обучающую компьютерную программу “Enjoy Listening and Playing”, к учебнику М.З. Биболетовой «Enjoy English». Данная компьютерная программа устанавливается на персональный компьютер, ноутбук или планшет и запускается посредством программы «Adobe Flash Player». Установка и запуск не вызывает трудностей, поэтому любой обучающийся школы может сделать это самостоятельно. После запуска при помощи интерактивного меню пользователям предлагается на выбор 7 блоков упражнений, выстроенных согласно тематическим разделам учебника.

Акцентируем внимание на одном из лексических упражнений данной программы. Упражнение 1 в третьем блоке состоит из двух частей. В первой части обучающимся предлагается прослушать и повторить слова, которые относят к разделу 3 “We like the place we live”. После прослушивания все слова спускаются вниз, а обучающиеся при помощи компьютерной мыши должны соотнести слово с картинкой.

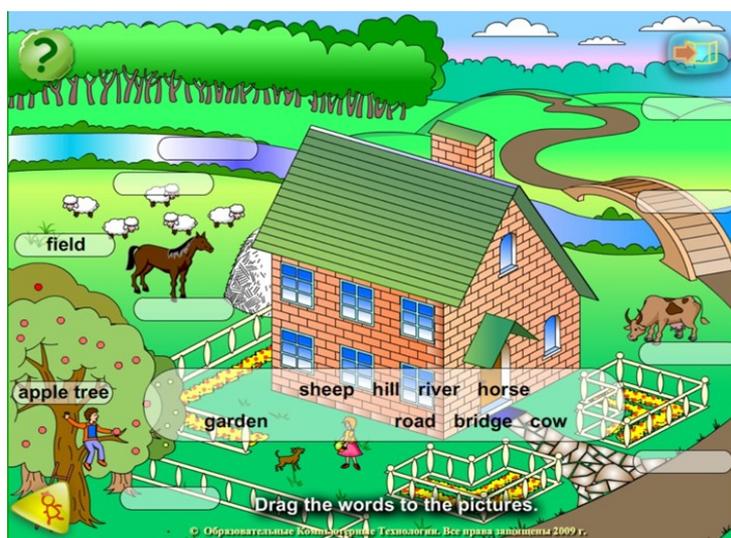


Рис.2. Пример лексического упражнения (программа “Enjoy Listening and Playing”). Первый этап

На втором этапе упражнения, обучающиеся по памяти должны вставить пропущенные буквы в словах, что способствует не только запоминанию лексических единиц, но и развитию орфографической грамотности.

Таким образом, данное упражнение может быть использовано как в процессе коллективной работы, так и самостоятельно. Упражнение позволяет ввести новую лексику, запомнить произношение и написание слов по изучаемой теме. Компьютерные программы позволяют реализовывать комплексный подход к совершенствованию лексических, грамматических, фонетических и других навыков. Компьютерные программы обеспечивают мотивационную составляющую, оказывая влияние на формирование положительного интереса к изучению иностранного языка.

Исследователи полагают, что на среднем и старшем этапах школы необходимо преподавать иностранный язык с учётом социально-психологических особенностей школьников. Здесь, помимо традиционных видов работы с лексическими единицами, рекомендуется использовать Интернет-ресурсы.

При отборе Интернет-ресурсов для использования в обучении иностранному языку в школе необходимо принимать во внимание критерии, к которым относятся: 1. Возможность адаптации Интернет-ресурса к конкретному уровню возраст-

ному этапу. 2. Аутентичность языкового материала. 3. Соответствие тематике конкретного урока или раздела. 4. Посильность языкового материала. 5. Социокультурный аспект.

В обучении лексике учитель иностранного языка может использовать как готовые Интернет-материалы, так и создавать их самостоятельно. В качестве примера обозначим сервис [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org), который содержит коллекцию упражнений по разным учебным предметам, в том числе, по иностранному языку. Упражнения можно выбрать в зависимости от возраста обучающихся и ранжировать по тематическим группам. Зарегистрировавшись на сайте, учителя могут бесплатно и самостоятельно создавать собственные упражнения. Для этого требуется лишь элементарный уровень информационно-коммуникационной компетенции. На сайте можно найти и самостоятельно создавать упражнения для пополнения словарного запаса, знакомства и тренировки лексического материала с возможностью отработки в упражнениях, чтении текстов, статей и т.д.

Так, на данном сайте обучающиеся могут повторить или проверить усвоение лексических единиц по теме «Clothes». Задание представлено в виде кроссворда, задача учащихся перевести слова с русского на английский язык и решить кроссворд. После заполнения всех полей, обучающиеся могут мгновенно проверить правильность выполнения задания.

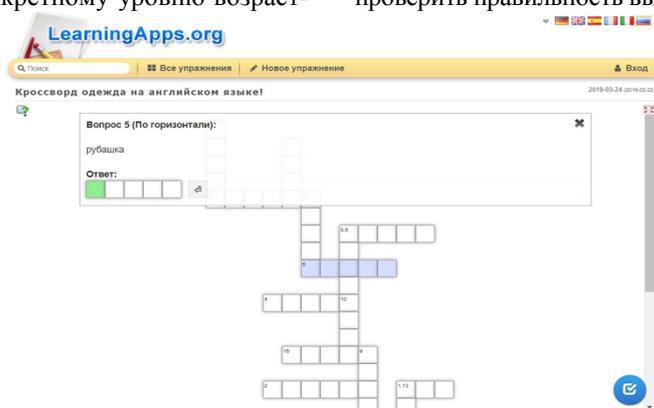


Рис.3. Кроссворд на тему “Clothes”, созданный на сайте [www.LearningApps.org](http://www.LearningApps.org)

Ресурс также позволяет создавать лексические упражнения в игровой форме («Кто хочет стать миллионером», «Скачки» и др.). Практика показывает, что подобные интерактивные упражнения позитивно воспринимаются обучающимися. Они органично вписываются как в дистанционное, так и очное обучение. Подобными возможностями обладают ресурсы [www.wordwall.net](http://www.wordwall.net) и [liveworksheets.org](http://liveworksheets.org). В обоих случаях учитель может создавать интерактивные упражнения и использовать их в ходе урока, в том числе, дистанционного. Упражнения на формирование лексических навыков можно найти на ресурсах Британского Совета.

Опираясь на сказанное выше, можно сделать вывод, что информационно-коммуникационные

технологии обладают рядом возможностей в формировании иноязычных лексических навыков обучающихся школы. Возможности технологий позволяют создавать самостоятельно и использовать готовые обучающие продукты, которые можно использовать на любом этапе урока или внеклассного мероприятия. Данные продукты помогут использоваться при предъявлении новых лексических единиц, выполнять функцию лексического тренажера. Информационно-коммуникационные технологии помогают организовать индивидуальную и коллективную формы работы, обеспечивают инновационность процесса обучения иностранному языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Иохина, Т.А. Дидактические возможности компьютерных технологий в процессе обучения немецкому языку: теоретико-методический аспект / Т.А. Иохина. – Текст : непосредственный // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : сб. науч. ст. / отв. ред. А.В. Дубаков ; Шадринск : ШГПИ, 2021. – С. 46 – 50.
3. Косицына, И.Б. Мультимедийная презентация при обучении иностранному языку / И.Б. Косицына. – Текст : непосредственный // Амурский научный вестник. – 2009. – № 1. – С.91-95.
4. Фокина, К.В. Методика преподавания иностранного языка / К.В. Фокина, Л.Н. Тернова, Н.В. Костычева. – Москва : Высшее образование, 2008. – 158 с. – Текст : непосредственный.
5. Шебаниц, В.Г. Организационно-педагогические условия использования информационных технологий в образовательном пространстве / В.Г. Шебаниц. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф. – Москва, 2012. – С. 357 – 359.

REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Iohina T.A. Didakticheskie vozmozhnosti komp'juternyh tehnologij v processe obuchenija nemeckomu jazyku: teoretiko-metodicheskij aspekt [Didactic possibilities of computer technologies in the process of teaching the German language: theoretical and methodological aspect]. Dubakov A.V. (ed.) *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obuchenii inostrannym jazykam*: sb. nauch. st. [Information and communication technologies in teaching foreign languages]. Shadrinsk: ShGPI, 2021, pp. 46–50.
3. Kosicyna I.B. Mul'timedijnaja prezentacija pri obuchenii inostrannomu jazyku [Multimedia presentation in teaching a foreign language]. *Amurskij nauchnyj vestnik [Amur Scientific Bulletin]*, 2009, no. 1, pp.91-95.
4. Fokina K.V., Ternova L.N., Kostycheva N.V. Metodika prepodavaniya inostrannogo jazyka [Methodology of teaching a foreign language]. Moscow: Vysshee obrazovanie, 2008. 158 p.
5. Shebanic V.G. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom prostranstve [Organizational and pedagogical conditions for the use of information technology in the educational space]. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy I Mezhdunarod. nauch. konf. [Pedagogical mastery]*. Moscow, 2012, pp. 357 – 359.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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.

А.А. Орлова, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: orlizi01@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3633-3846.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

A.A. Orlova, Student of Humanitarian Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: orlizi01@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3633-3846.

УДК 37.018.262

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_80

**Елена Николаевна Емельянова**  
г. Киров

**Парадокс отношения родителей к одаренности младших школьников**

В статье рассматривается проблема парадоксального отношения родителей к одаренности младших школьников. Известно, что воспитание детей сопровождается влиянием семьи. Поэтому даже с выраженными задатками ребенок без поддержки референтной группы может обесценить свои способности, что в последующем может привести к дефициту одаренных кадров в стране. Кадровый потенциал страны – это двигатель прогресса во всех сферах деятельности государства: политике, экономике, медицине, образовании, машиностроении и т.д. Поэтому, развитие одаренных детей является приоритетным направлением государства.

В статье определены мнения родителей учеников начальной школы относительно вероятной одаренности их детей. Данный подход позволяет комплексно подойти к рассмотрению проблемы одаренности младших школьников.

Особое внимание автор уделяет переходу на обязательную подготовку родителей к взаимодействию с детьми, чьи способности выражены больше среднестатистической нормы. Данный подход требует от педагогических кадров новых технологий образования взрослых, обновления целей, подходов и личной заинтересованности в результате.

**Ключевые слова:** интеллектуальные способности, младшие школьники, одаренность, парадокс.

**Elena Nikolaevna Emelyanova**

Kirov

### **The paradox of the parents' attitude to the primary schoolchildren giftedness**

The article examines the problem of the paradoxical attitude of parents to the giftedness of junior students. It is known that the upbringing of children is accompanied by the influence of the family. Therefore, even with pronounced inclinations, a child without the support of a reference group can devalue his abilities which in the future can lead to a shortage of gifted personnel in the country. The personnel potential of the country is the engine of progress in all spheres of state activity: politics, economics, medicine, education, mechanical engineering, etc. Therefore, the development of gifted children is a priority for the state.

The article defines the parents' opinions of primary school students regarding the likely giftedness of their children. This approach allows a comprehensive approach to the consideration of the problem of gifted primary schoolchildren.

The author pays special attention to the transition to the obligatory preparation of parents to interact with children, whose abilities are expressed more than the average statistical norm. This approach requires from the teaching staff new technologies for adult education, updating goals, approaches and personal interest in the result.

**Keywords:** intellectual abilities, junior schoolchildren, giftedness, paradox.

В мире наблюдается рост разрыва между состоятельными и несостоятельными людьми в финансовом плане. При капиталистическом строе это становится неизбежным. Здесь речь идет не о словах – с ними боролись много десятков лет люди во всем мире. Однако при социальном расслоении общества данный процесс становится неизбежным. Поэтому многие опрошенные родители, это 90%, задаются вопросом, как своему ребенку состояться в жизни? Стоит ли развивать его способности до уровня одаренности, быть исключительным или «жить как все», не выделяясь из общества. Здесь речь идет о господстве отношений к: обществу, своему ребенку и к себе. В этом и заключается парадокс: соотношение реального и желаемого; соотношение индивидуального и массового; соотношение моды в отношениях и традиции [2]. Данные феномены способны привести человека к внутриличностному конфликту, разрыву между идеальным и реальным внутренним образом Я, иными словами, к неблагополучию.

Исходя из вышесказанного, мы определили цель статьи: установить противоречия в отношениях родителей к младшим школьникам для определения стратегии в образовательной деятельности по улучшению качества подготовки одаренных детей.

Научная новизна заключается в установлении факта того, что большинство родителей недооценивают и не знают, как контролировать развитие способностей своих детей, в результате чего сензитивный период для развития определенных способностей утрачивается и государство не получает кадры, способные влиять на научно-технический прогресс, процветания государства и мира.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании расширения сферы влияния образовательно-воспитательного процесса на просвещение взрослых в области развития детской одаренности.

В науке парадокс определяется как «неожиданное, необычное, странное высказывание, резко расходящееся по видимости или действительно не согласующееся с общепринятым мнением, с господствующим убеждением или же со здравым

смыслом...» [3, С.431]. Когда человек сталкивается с неизвестным явлением или что-то не согласуется с его убеждениями, то зачастую произносит: «Парадокс», «Парадоксально», – это выражение отношения к произошедшему. Парадокс позволяет взглянуть на обыденные вещи новым взглядом, критично произвести оценку к известному, он стимулирует аналитические способности.

Ребенок за первые десять лет своего существования проходит интенсивный путь развития, что обусловлено онтогенетическими особенностями возраста, по мнению В.С. Мухиной «детство по своей сущности ориентировано природными предпосылками на интенсификацию развития» [4, С.96]. Созревание нервной системы и мозга «предопределяет психическое развитие» [4, С.96]. Социализация, формирование и развитие волевой регуляции побуждает ребенка к ответственности и принятию решения.

Сензитивные периоды онтогенеза позволяют формировать и развивать способности человека, предопределяя его одаренность. Поскольку факторы: социальные, биологические, психологические – неизбежно влияют на личность, то трудно оценить устойчивость одаренности, прогнозировать переход детской одаренности во взрослую.

Нами была предпринята попытка проведения анализа отношений родителей к одаренности младших школьников в контексте психолого-педагогического исследования, что позволило наметить путь исследования сущности данного явления, к которому отнесены: младший школьный возраст, одаренность младших школьников, отношение родителей к одаренности младших школьников, парадокс воспитания, образование, взаимодействие обучения, субординация.

*Младший школьный* возраст характеризуется переходным периодом от наглядно-образной стадии развития интеллекта к словесно-логической. Некоторые авторы выделяют промежуточную форму интеллекта наглядно-словесную (В.В. Петухов; Т.В. Розанова; В.В. Рубцов) [1, С.10].

*Одаренность младших школьников* представляет собой «целостную, сложную, многомерную и

развивающуюся психологическую систему, являющуюся итогом индивидуального пути развития и одновременно составляющую потенциал (внутренние предпосылки) будущего развития. Одаренность ребенка на каждом возрастном этапе может быть адекватно понята лишь с позиции системности и развития» [6, С.7]. Одаренность ребенка имеет многоаспектность, которая состоит из его личностных особенностей, взаимодействия с окружающей средой, в том числе и членами семьи.

Зачастую *родители* совершают поступки, направленные на удержание детей возле себя, а они вступают в противоборство. Культивирование желаний у своего ребенка быть успешным в обществе и ограничение в его самостоятельности (лишняя трата денег на кружки, поездки на конкурсы и т.д.), явление противоречивое, стремящееся по своей сути к парадоксальности: рассогласование между желанием, логикой, целью и путями достижения результата, возрастными особенностями, субординацией.

*Парадокс воспитания*, по мнению Я.С. Турбовской заключается в том, что «не всегда нужно действовать по трафарету, шаблону», необходимо применять индивидуальный подход, что допустимо в семьях. Значение «разговора о парадоксах» позволяет привлечь внимание к достижению положительных результатов. Следует помнить, что в традиционном понимании воспитание включает в себя обучение (преподавание и учение).

*Образование* – это «построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места, роли в этом мире. Образование – это развитие жизненного опыта человека» [5, С.3].

*Взаимодействие обучения*, воспитания и развития направлено на формирование развитой, социально приемлемой личности.

*Субординация* (следование правилам иерархии отношений).

Развивая свои способности, ребенок неизбежно сталкивается с мнениями, действиями референтной группы, преподавателей в школе, разных людей. Его самооценка еще не стабильна, поэтому для формирования и развития детской одаренности необходимы условия, которые включают в себя профессионально-методическую подготовку педагогов и психологов для работы в данном направлении, а также членов семьи.

Однако здесь кроется проблема, если в подготовке профессионалов не возникнет особенных вопросов, то при подготовке членов семьи они неизбежны. Потому, что на первом плане выступит право добровольности на дополнительное образование, его стоимость, занятость по времени, мотивированность. Необходимо учитывать факт желанности рождения ребенка, социальный ста-

тус, благосостояние, психическое и физическое здоровье членов семьи.

При анализе сложившейся ситуации индивидуально по отношению к каждому ребенку и по стране в целом, ученые неизбежно натолкнутся на факторы негативно влияющие на социально-экономическое положение семьи в обществе. В результате развития данной логики мы придем к выводу о неизбежном расслоении общества на умных и неумных. В век цифровизации и электронного интеллекта данный феномен претендует на радикальность, однако это явление не вызывает удивление, а скорее всего, является неизбежным. И перед гражданином уже сейчас в современное время стоит выбор, развивать ли ему навыки рабочих профессий, либо же стремиться к развитию одаренности. Каков будет государственный заказ министерству образования, из таких людей, в дальнейшем, будет состоять страна.

**Материалы и методы.** Для изучения отношения родителей к одаренности младших школьников нами была создана авторская методика. Опросник ориентирован на мнение родителей с высшим образованием, средним специальным и средним общеобразовательным. Основные вопросы 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 являются обычными или нейтральными для родителей, ориентированы на общие статистические показатели. То есть не являются оригинальными.

Основная информационная нагрузка, которая представляет особый интерес для раскрытия темы, сосредоточена в вопросах 10 и 11.

Данный опросник экспериментальный, упрощенный, универсальный (применим по отношению к родителям разного интеллектуального уровня и социального положения в обществе). Безусловно, он требует доработки, тем не менее, благодаря предложенному опроснику, у педагога появляется предлог вступить в переговоры с родителями с целью улучшения качества развития детской одаренности и др. (Рисунок 1).

#### **Обсуждение результатов**

Исследование показало, что у обследованных детей средний балл успеваемости в школе 4,52 ( $\pm 0,32$ ). Одаренными своих детей считают 7 родителей, а 6 не считают. Из 13 респондентов 6 посещают спортивные секции, 7 человек посещают кружки, 1 ребенок не посещает центры дополнительного образования и секции.

Из 40 человек 13 родителей (36%), кто описал истории, связанные с «гениальными поступками» своих детей, двое сочли их выдающимися: «спас котенка», «спас щенка». Остальные предпочли не отвечать на вопрос или предоставили неопределенные ответы. Данное исследование показало, что смелый поступок родители причисляют к «гениальному».

<p>1. Родитель: мама или папа _____</p> <p style="text-align: center;"><small>подчеркнуть</small></p> <hr/> <p>4. Ребенок: девочка, мальчик _____</p> <p style="text-align: center;"><small>подчеркнуть</small></p> <hr/> <p>6. Посещает ли ваш ребенок центр дополнительного образования: _____</p> <p>- кружки _____</p> <p style="text-align: center;"><small>перечислить</small></p> <hr/> <p>- спортивные секции _____</p> <p style="text-align: center;"><small>перечислить</small></p> <hr/> <p>7. Назовите средний балл успеваемости в школе: _____</p> <p>8. Назовите любимые предметы вашего ребенка: _____</p> <p>9. Назовите предметы, по которым у вашего ребенка оценка «отлично» _____</p> <p>10. Считаете ли Вы своего ребенка одаренным? _____</p> <p>11. Опишите ситуацию, когда, на ваш взгляд, ребенок принял гениальное решение или повел себя неординарно. _____</p> <p><small>Примечание: психолог при анализе ситуации будет учитывать следующие компоненты: стимулы, эпизоды, физические, временные и психологические параметры, окружение, среду (физические, социальные переменные).</small></p>	<p>2. Возраст родителя: _____</p> <p>3. Образование родителя: _____</p> <p>5. Возраст ребенка: _____</p> <p>Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><small>перечислить</small></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><small>перечислить</small></p> <hr/> <p>Примечание: _____</p> <hr/> <p>Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/></p>
---	---

Рис. 1. Опросник «Представление родителей о роли парадокса в развитии детской одаренности»

Парадоксальность заключается в том, что несмотря на академическую успеваемость со стороны детей, 45% родителей не считают их одаренными. Следует отметить, что целью статьи и проведенного исследования не являлось установление прямых связей между успеваемостью и одаренностью, тем не менее, данная тема представляет интерес для дальнейшего изучения. Данный факт заслуживает внимания потому, что от мнения членов семьи, их убежденности зависит мировоззрение ребенка. Поскольку у ребенка дошкольного возраста развито подражание, то он будет стремиться перенимать поведение референтной группы, что является определяющим в его выборе интересов, жизненных ориентиров. В данной формулировке заложена парадоксальность, которая заключается в том, что государству необходимы кадры, способные генерировать и продвигать идеи, полезные для общества. Следовательно, дети, воспитываемые в семьях, где поддерживается развитие детской одаренности, имеют больше шансов в будущем влиять на развитие и управление страной, чем дети, чьи родители не заинтересованы в развитии способностей своих детей.

Низкий социальный статус, низкий доход, чрезмерная занятость на работе, частые длительные командировки взрослых лишают детей шансов посещать центры дополнительного образования, репетиторов и т.д. Потому, что невозможность оплатить кружок или секцию, репетитора со стороны родителя, а также эффект подражания со стороны детей, обесценивает желание подрастающего поколения развиваться, быть социально приемлемым. Иными словами, формирует отклоняющееся от социальной нормы поведение.

Приведенное авторское мнение наводит на мысль о: необходимости повышения образования в области одаренности младших школьников со стороны семьи, педагогов и детей; формирование идеологии, направленной на социально здоровое общество. В данном направлении необходимо обеспечение единства в подходах к воспитанию одаренных детей.

**Выводы.** Парадоксы воспитания позволяют осознать, что взаимоотношения с детьми имеют свою логику, развиваются закономерным путем. Понимание родителями природы своего отношения к развитию одаренности младших школьников, помогает понять, как использовать: свою волю, последовательность в принятии решений, уметь договариваться с детьми, учитывать возрастные особенности и к чему стремиться.

Педагогу при работе с одаренными детьми в первую очередь следует активизировать образовательно-просветительскую деятельность среди родителей, а при отборе кандидатов для развития детской одаренности ориентироваться на мотивированных респондентов.

Следует подчеркнуть необходимость образования взрослых в сфере создания домашней среды, оказывающей влияние на мотивирование у детей стремления к развитию одаренности и социализации одновременно. Безусловно, в настоящее время невозможно дать точный прогноз в отношении развития одаренности ребенка, однако каждый педагог знает, что детский возраст характеризуется пылкостью ума, любознательностью, проявлением интереса к неизведанному и так далее. Поэтому, важно уловить сензитивные перио-

ды онтогенеза для того, чтобы государство сформировало резерв для плавной замены действующих кадров, которые неизбежно отойдут от дел в силу возраста.

Парадоксальность обучения детей и взрослых заключается в том, что это всегда инновационный процесс, а цели формализованы, данное направление претендует на более тщательное изучение.

В результате проведенного исследования наметились основные компоненты парадокса отношения родителей к одаренным младшим школьникам: ценность одаренности, одаренность младших школьников, возрастные особенности, отношение родителей, цели желаемые и действительные, субординация, пути достижения результата, что требует дальнейшего изучения.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ефимова, Н.Н. Психологические условия развития творческого мышления младших школьников средствами наглядности учебного материала : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Ефимова Наталья Николаевна. – Москва, 2010. – 216 с. – Текст : непосредственный.
2. Ильин, А.Н. Парадоксы общества потребления / А.Н. Ильин. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Социология и политология. – 2016. – № 1. – С. 23-43.
3. Кондаков, Н.И. Логически словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – Москва : Наука, 1975. – 717 с. – Текст : непосредственный.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 456 с. – Текст : непосредственный.
5. Новиков, А. Парадоксы педагогики / А. Новиков. – Текст : непосредственный // Специалист. – 2014. – № 3. – С. 2-5.
6. Щербланова, Е.Г. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Щербланова Елена Игоревна. – Москва, 2006. – 311 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENSES

1. Efimova N.N. Psihologicheskie usloviya razvitija tvorcheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov sredstvami nagljadnosti uchebnogo materiala. Diss. kand. psihol. nauk [Psychological conditions for the development of creative thinking in primary school students by means of visualization of educational material. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 216 p.
2. Il'in A.N. Paradoksy obshhestva potreblenija [The paradoxes of the consumer society]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Sociologija i politologija* [Moscow State University Bulletin. Sociology and Political Science], 2016, no. 1, pp. 23-43.
3. Kondakov N.I. Logicheski slovar'-spravochnik [Logically Dictionary]. Moscow: Nauka, 1975. 717 p.
4. Muhina V.S. Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlja studentov vuzov [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow: Akademija, 1999. 456 p.
5. Novikov A. Paradoksy pedagogiki [The paradoxes of pedagogy]. *Specialist* [Specialist], 2014, no. 3, pp. 2-5.
6. Shheblanova E.G. Odarennost' kak psihologicheskaja sistema: struktura i dinamika v shkol'nom vozraste. Avtoref. diss. d-ra psihol. nauk [Giftedness as a psychological system: structure and dynamics at school age. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 311 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Н. Емельянова, кандидат педагогических наук, студент магистерской программы 04.01.01 Педагогическое образование (профиль «Педагогика одаренности»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ms.emelyan@bk.ru, ORCID: 0000-0003-0025-2067.

### СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

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

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.N. Emelyanova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Master's Student of the direction 04/01/01 Pedagogical Education (profile "Pedagogy of giftedness"), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ms.emelyan@bk.ru, ORCID: 0000-0003-0025-2067.

### INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC SUPERVISOR:

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

**Ирина Николаевна Журавлева,  
Светлана Васильевна Савинова**  
г. Киров

### **Формирование представлений детей 6-7 лет о безопасном поведении в быту в процессе создания мультфильма**

Современное общество ставит перед образовательными учреждениями задачу по подготовке адаптированных к окружающей среде воспитанников, способных самостоятельно давать оценку возникающих ситуаций и строить свою деятельность с точки зрения безопасности. Данная задача требует от воспитателей формирование у дошкольников навыков безопасного поведения в быту. Ребенок должен осознанно действовать в различных ситуациях. У дошкольников в обязательном порядке необходимо развивать самостоятельность и ответственность, чтобы в опасные моменты своей жизни, они всегда могли адекватно действовать. Статья раскрывает воздействие мультфильма в развитии представлений у детей 6–7 лет о безопасном поведении в быту. В статье дается трактовка понятия «безопасное поведение детей», раскрывается его содержание и специфика для дошкольного возраста. Показано воздействие работы с мультфильмом на органы восприятия информации: зрение и слух, что позволяет наиболее эффективно вовлечь ребенка в образовательный процесс и создать для него наиболее благоприятные педагогические условия. В статье описывается комплексная методика выявления уровня сформированности представлений о безопасном поведении в быту у детей дошкольного возраста. На основании констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент с использованием мультипликации. Результаты контрольного эксперимента позволили подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что использование мультфильмов и их создание на занятиях будет способствовать развитию знаний о безопасном поведении в быту у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** старший дошкольник, дошкольная образовательная организация, безопасное поведение в быту, навыки безопасного поведения, мультфильм.

**Irina Nikolaevna Zhuravleva,  
Svetlana Vasilyevna Savinova**  
Kirov

### **Formation of ideas of 6-7 years old children about safe behavior in everyday life in the process of creating cartoon**

Modern society, in accordance with the Federal State Educational Standard of primary general education and the Concept of Spiritual and Moral Development and Upbringing, sets before educational institutions the task of training responsible and trained pupils who are able to independently assess what is happening and build their activities in accordance with the interests of the people around them. The solution to this problem is associated with the formation of safe behavior skills for preschoolers in everyday life. The child must act consciously in various situations. It is imperative for preschoolers to develop independence and responsibility so that at dangerous moments in their lives, they can always act adequately. The purpose of the article is to reveal the psychological and pedagogical conditions for the development of ideas in 6–7 years old children about safe behavior in everyday life when creating a cartoon. The article gives an interpretation of the concept of “safe behavior of children”, reveals its content and specificity for preschool age. The influence of working with a cartoon on the organs of perception of information: sight and hearing is shown, which allows the most effective involvement of the child in the educational process and create the most favorable pedagogical conditions for him. The article describes a comprehensive technique for identifying the level of formation of ideas about safe behavior in everyday life in preschool children. On the basis of the ascertaining experiment, a formative experiment was carried out using animation. The results of the control experiment allowed us to confirm our hypothesis that the use of cartoons and their creation in the classroom will contribute to the development of ideas about safe behavior in everyday life in children of 6-7 years old.

**Keywords:** preschool children, preschool educational organization, safe behavior in everyday life, safe behavior skills, cartoon.

Как говорится: «Дети – это наше будущее» и их безопасность первоочередная задача, которая стоит перед воспитателями и родителями. Детям с возрастом становится интересен окружающий мир: улица, детский сад, дом. Даже в пределах своей квартиры есть множество интересных предметов, которые могут таить в себе опасность. Сущность проблемы заключается в том, что природная любознательность, доверчивость ребенка, его стремление к познанию окружающего мира становится **небезопасным для дошкольника**. Поэтому обучение детей безопасному поведению

в быту – является актуальной педагогической задачей, которая требует большого внимания со стороны воспитателей, учителей и родителей.

Образование является главным и основным механизмом формирования ответственного отношения ребенка к своей безопасности (Л.Л. Тимофеева, К.Ю. Белая, В.А. Ананьев и др.). Очень важно проводить подготовку к дальнейшей безопасной жизни на всех ступенях образования, начиная с детского сада и заканчивая высшими учебными заведениями. По мнению О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, Т.Г. Хромцовой, закладывать первые знания

необходимо с дошкольного возраста, начиная с ближайших опасностей, которые могут поджидать ребенка в собственном доме. Перед воспитателями стоит основополагающая задача по подготовке ребенка ко всем реалиям современного мира, к встрече с опасностями, которые могут подстергать ребенка в окружающем мире [4].

По мнению Т.Г. Хромцовой, А. Л. Венгер, особую роль в формировании безопасного поведения ребенка играет дошкольный возраст. На дошкольные учреждения ложится колоссальная ответственность по формированию фундаментальных знаний о безопасном поведении ребенка. Они формируют бузу основных понятий об опасностях и опасных ситуациях, формируют умения предвидеть последствия своих действий, анализировать степень опасности ситуации и уровень своих сил, выбирать правильный путь решения в различных ситуациях.

Существует огромное количество определений понятия «безопасное поведение». Наиболее развернутое определение дает Т.Г. Хромцова. Она считает, что общее понятие безопасного поведения можно определить как совокупность знаний правил и мер предосторожности, умений избегать опасные ситуации и знание алгоритма действий в экстремальных ситуациях, которые исключают неверное поведение в опасной ситуации, [6, С. 173].

Обучение ребенка навыкам безопасного поведения формирует у него три основные составляющие: информационная – отвечает за формирование знаний и мер о безопасности жизнедеятельности человека; поведенческая – отвечает за формирование алгоритма действий в проблемных ситуациях; эмоционально-волевая – отвечает за формирование адекватного поведения в проблемных ситуациях [2].

Имея определенную базу знаний об опасностях и опасных ситуациях, ребенок получает возможность правильно проанализировать возникшую ситуацию, свои возможности и построить адекватную тактику поведения. Поведение ребенка будет основываться на использовании навыков безопасного поведения в повседневной жизни. Ребенок будет уверен в своих возможностях благодаря полученным знаниям, а также найдет выход из сложившейся ситуации, если не удалось ее избежать.

Таким образом, содержания представлений о безопасном поведении в быту у детей 6-7 лет должно включать следующие моменты: знания правил и мер предосторожности и безопасного поведения; навыки определения опасности и своих возможностей; умения действовать, а по возможности избегать потенциально опасных ситуаций.

Характерной особенностью современного общества является активизация инновационных процессов в образовании. Меняется содержание, вводятся иные подходы, направленные на многогранное развитие детей. Задача педагога заключа-

ется в том, чтобы поддерживать познавательную и творческую активность ребенка, используя при этом новейшие технологии. Одной из таких и является использование мультипликационных фильмов в процессе образования. Мультфильмы позволяют расширять у детей представления о безопасном поведении, воздействовать на их чувства, формировать алгоритм действий безопасного поведения [3].

Очень важно использовать педагогические возможности мультфильма:

- раздвижение рамок об окружающем мире, знакомство с новыми явлениями и ситуациями;
  - расширение лексикона и кругозора ребенка;
  - развитие памяти и мышления, фантазии и воображения;
  - демонстрация поведенческих примеров, которые способствуют социализации ребенка;
  - формирование оценочного отношения к миру;
  - развитие эстетического вкуса и чувства юмора;
  - реализацию эмоциональных потребностей.
- Для использования мультфильма как средства воспитания необходимо учитывать следующие критерии:
- соответствие «картинки» возможностям детского восприятия;
  - использование понятной, эмоционально окрашенной речи;
  - соблюдение требований сюжета, в соответствии возрасту детей;
  - правильная подборка персонажей мультфильма;
  - соблюдение нравственных норм [2].

**Мультфильм** – это сложный многогранный процесс, **позволяющий раскрыть различные таланты детей:** творческие, изобразительные, музыкальные, актерские и др. Раскрытие этих талантов позволяет развивать личные качества воспитанников: любознательность, самостоятельность, организованность, ответственность, трудолюбие и прочие.

Таким образом, мультфильм является наиболее эффективным способом подачи нового материала детям, т.к. позволяет воздействовать на два наиболее значимых органа восприятия: зрение и слух. Поэтому мультфильм имеет большой воспитательный заряд и является наиболее продуктивным наглядным материалом.

Рассмотрим, как происходит формирование представлений детей 6-7 лет о безопасном поведении в быту в процессе создания мультфильмов.

В эксперименте приняли участие две группы старших дошкольников: контрольная и экспериментальная, в количестве 20 человек каждая.

В ходе проведенной работы было выделено три этапа. На первом этапе опытно – поисковой работы была изучена методика формирования

представлений о безопасном поведении в быту у детей 6-7 лет. Проведен анализ общеобразовательных и парциальных программ, с выделением главных аспектов безопасного поведения детей. Было изучено воздействие мультфильма на формирование навыков безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста. В ходе работы были определены критерии и показатели безопасного поведения детей в быту. Определен первоначальный уровень сформированности представлений о безопасном поведении в быту у контрольной и экспериментальных групп.

Для этого было использована методика Н.Н. Авдеевой по изучению способностей ребенка к осуществлению безопасного поведения [1]. Главной целью методики является определение уровня знаний детей о правилах и мерах безопасного поведения, умений применять их на практике и их отношения к собственной безопасности. Каждое выполненное задание оценивается в один балл.

После проведения эксперимента была составлена таблица 1, содержащая данные по уровню развития представлений о безопасном поведении в быту у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по методике изучения способностей ребенка к осуществлению безопасного поведения Н.Н. Авдеевой

уровень сформированности	экспериментальная группа (чел)	контрольная группа (чел)
высокий	5	4
средний	10	9
низкий	5	7

В результате проведенной работы было установлено, что у основной массы ребят наблюдается средний уровень сформированности представлений о безопасном поведении в быту. Исследуемым известно большинство правил и мер безопасного поведения в быту на уровне передачи. Анализ опасной ситуации производят с помощью воспитателя, но без дополнительных деталей. Отсутствует аргументация своего выбора. Мотивация безопасного поведения проявляется по ситуации. Способы действия направлены на спасение своей жизни [5].

По результатам диагностического исследования констатирующего этапа была выявлена необходимость проведения дополнительной работы по формированию представлений о безопасном поведении в быту детей 6-7 лет в новых для них формах.

В процессе формирующего этапа провели опытно-поисковую работу по формированию основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста при создании мультфильма.

В соответствии с целью цели поставили следующие задачи:

1) Разработать серию занятий по формированию представлений о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста в процессе работы с мультфильмом и апробировать его на практике.

2) Разнообразить развивающую среду наглядными пособиями, направленными на формирование основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

3) Раскрыть педагогические условия, способствующие успешному формированию основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста в процессе работы с мультфильмами.

Была разработана серия занятий формирующего эксперимента, направленная на повышение уровня сформированности представлений о безопасном поведении детей в быту в процессе работы с мультфильмами. В серию вошли следующие мероприятия:

1) Просмотр мультипликационных фильмов с последующим разбором: занятие 1 «В мире электричества», занятие 2 «Огонь. Горячие предметы», занятие 3 «Один дома».

Цели занятий: закрепить знания о правилах поведения в квартире, во время отсутствия взрослых; обобщить и закрепить знания детей об опасных предметах; сформировать бережное отношение к своей жизни.

2) Обучающие занятия «Кукольный мультфильм»: занятие 1 «История создания мультфильма»; занятие 2 «Почувствуй себя режиссером».

Цель занятий: узнать все тонкости создания мультфильма, виды мультфильмов, основные профессии, связанные с созданием мультфильмов; примерить на себя различные роли, научиться менять свои голоса и эмоции; познакомиться с понятием «спецэффекты», попробовать самостоятельно создать мультфильм из подручных материалов.

3) Создание мультфильма по мотивам сказки «Один дома, или Волк и семеро козлят на новый лад» автора Юрия Энтина: занятие 1 «Выбор сказки», занятие 2 «Выбор вида мультфильма», занятие 3 «Изготовление фона», занятие 4 «Изготовление персонажей», занятие 5 «Изготовление декораций», занятие 6 «Озвучивание героев», занятие 7 «Съёмка мультфильма», занятие 8 «Монтаж мультфильма».

Цель занятий: задействовать дошкольников во всех видах деятельности по созданию мультфильма.

На протяжении всех занятий старались поддерживать интерес детей благодаря задействованию ребят во всех этапах создания мультфильма. Также это удавалось благодаря разнообразным пособиям в группе, которые стимулировали самостоятельное изучение вопроса. Были использованы различные формы и методы работы, которые также позволяли удерживать интерес воспитанников.

Работа велась регулярно и последовательно. В процессе работы были решены поставленные задачи: расширяли знания об опасных предметах и ситуациях, сформировали умения использовать полученные знания на практике, а также сформировали

навыки анализа действий в опасных ситуациях на примере действий героев мультфильмов в различных ситуациях.

На этапе контрольного эксперимента мы выявили динамику в уровне развития представлений о безопасном поведении в быту у детей 6-7 лет. Для повторного изучения уровня развития представлений о безопасном поведении в быту мы использовали аналогичные диагностические задания, что и на этапе констатирующего эксперимента. После проведения эксперимента была составлена общая таблица 2, в которую занесены результаты проведения контрольного эксперимента.

Таблица 2

Результаты контрольного эксперимента по методике изучения способностей ребенка к осуществлению безопасного поведения Авдеевой Н.Н.

уровень сформированности	экспериментальная группа (чел)	контрольная группа (чел)
высокий	6	5
средний	11	8
низкий	3	7

Исходя из результатов контрольного эксперимента видно, что работа по повышению уровня сформированности представлений о безопасном поведении в быту у детей 6–7 лет посредством создания мультфильма в целом показала положительную динамику. У ребят экспериментальной группы увеличился уровень сформированности безопасного поведения в быту, повысилось коли-

чество воспитанников со средним и высоким уровнем сформированности.

Таким образом, данное исследование позволяет сделать вывод о том, что разработанная серия занятий, используемые формы и методы работы, применяемые в процессе формирования представлений о безопасном поведении в быту посредством создания мультфильмов, оказались эффективными.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безопасность на улицах и дорогах : метод. пособие для работы с детьми старшего дошкол. возраста / Н.Н. Авдеева [и др.]. – Москва, 1997. – 24 с. – Текст : непосредственный.
2. Баринаева, М.Н. О влиянии мультфильмов на развитие детей дошкольного возраста / М.Н. Баринаева, Т.В. Наумова. – Текст : непосредственный // Культура и образование : электрон. науч.-практ. журн. – 2014. – С. 19.
3. Козачек, О.В. Современные мультфильмы и дети: средство воспитания или технология манипулирования? / О.В. Козачек. – Текст : непосредственный // Здоровье и экология. – № 3. – С. 24-25.
4. Куниченко, О.В. Воспитательные возможности мультфильма и их использование в работе воспитателей дошкольного образовательного учреждения / О.В. Куниченко. – Текст : электронный // Грани познания : электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. – 2014. – № 3(30), март. – URL: <http://grani.vspu.ru/avtor/669>.
5. Тимофеева, Л.Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе / Л.Л. Тимофеева. – Москва : Детство-Пресс, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Хромцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста / Т.Г. Хромцова. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Avdeeva N.N., et al. Bezopasnost' na ulicah i dorogah: metod. posobie dlja raboty s det'mi starshego doshk. vozrasta [Safety on the streets and roads]. Moscow, 1997. 24 p.
2. Barinova M.N. Naumova T.V. O vlijanii mul'tfil'mov na razvitie detej doshkol'nogo vozrasta [On the influence of cartoons on the development of preschool children]. Kul'tura i obrazovanie: jelektron. nauch.-prakt. zhurn. [Culture and education], 2014, pp. 19.
3. Kozachek O.V. Sovremennye mul'tfil'my i deti: sredstvo vospitanija ili tehnologija manipulirovanija? [Modern cartoons and children: a means of education or technology of manipulation?]. Zdorov'e i jekologija [Health and ecology], 2007, no. 3, pp. 24-25.
4. Kunichenko O.V. Vospitatel'nye vozmozhnosti mul'tfil'ma i ih ispol'zovanie v rabote vospitatelej doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija [Educational capabilities of the cartoon and their use in the work of preschool educators]. Grani poznaniija: jelektron. nauch.-obrazovatel'. zhurn. VGSPU [The facets of knowledge], 2014, no. 3(30), mart. URL: <http://grani.vspu.ru/avtor/669>.

5. Timofeeva L.L. Formirovanie kul'tury bezopasnosti. Planirovanie obrazovatel'noj dejatel'nosti v starshej grupe [Building a safety culture. Planning educational activities in the older group]. Moscow: Detstvo-Press, 2015. 192 p.
6. Hromcova T.G. Vospitanie bezopasnogo povedeniya v bytu detej doshkol'nogo vozrasta [Education of safe behavior in the everyday life of preschool children]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2005.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

И.Н. Журавлева, воспитатель, МКДОУ д/с дошкольное «Сказка» пгт. Нижнеивкино Куменского района Кировской области, Россия, e-mail: irina83zhur@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2895-0599.

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

I.N. Zhuravleva, Educator, Preschool educational establishment "Skazka", village Nizhneivkino, Kumensky district, Kirov region, e-mail: irina83zhur@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2895-0599.

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

УДК 378

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_89

**Светлана Сергеевна Исаева**  
г. Москва

**Информационно-коммуникационные технологии в обучении  
студентов журналистов**

Целью статьи является рассмотрение особенностей применения информационных компьютерных технологий в обучении студентов факультета журналистики на занятиях английского языка. В век информационных технологий данная тема является, наиболее актуальна, так как облегчает образовательный процесс и достигаются более эффективные результаты. В статье рассматривается внедрение ИКТ в образовательный процесс высшего образования, для обучения английскому языку студентов-журналистов. Дается характеристика ИКТ, применяемых для обучения английскому языку студентов-журналистов. Рассматривается процесс владения ИКТ учителями для внедрения в обучение на занятиях для студентов-журналистов. Информационные технологии представляют собой инструмент для развития новых форм и методов обучения, которые призваны повысить качество образования английского языка в высшей школе.

**Ключевые слова:** ИКТ, образование, журналист, коммуникационные технологии, компьютерные технологии.

**Svetlana Sergeevna Isayeva**  
Moscow

**Information and communication technologies in teaching journalism students**

The purpose of the article is to consider the features of the use of information computer technologies in teaching students of the Faculty of Journalism in English classes. In the age of information technology, this topic is urgent as it facilitates the educational process and achieves more effective results. The article discusses the introduction of ICT in the educational process of higher education, for teaching grammar to students-journalists. The article describes the ICTs used for teaching grammar to journalism students. The article considers the process of ICT proficiency by teachers for implementation in teaching grammar in the classroom for journalism students. Examines the role of grammar for the professional activities of journalism students. Information technologies are a tool for the development of new forms and methods of teaching which are designed to improve the quality of English language education in higher education.

**Keywords:** grammar, ICT, education, journalist, communication technologies, computer technologies.

В настоящее время место информационных и коммуникационных технологий в образовании сложно переоценить. В эпоху быстрого развития, особенно в области ИКТ, преподавателям английского языка необходимо адаптироваться к новым социальным и образовательным требованиям, чтобы соответствовать современным требованиям. Д-р Джессел (2012) предполагает, что «инновации, возникающие из новых технологий, предъявляют самые разные требования к роли учителя». В связи со всеми этими современными проблемами роль Учителя развивалась от инструктора до фасилитатора,

модератора, конструктора и создателя безопасной и более эффективной среды обучения [5].

Информационные технологии представляют собой инновацию, которая включает в себя сбор, обработку, хранение и представление информации, а также сотрудничество и общение. Информационные технологии могут использоваться по-разному и в разных сферах в зависимости от целей и задач. Однако роль ИКТ возрастает, и они занимают важное место в системе образования. Использование ИКТ подтверждает продуктивность преподавания и изучения иностранных языков в

высшей школе. Поэтому некоторые ученые упоминают о положительных эффектах использования информационных компьютерных технологий, и их влияние во многом зависит от того, как они используются в образовательном процессе. Обучение иностранным языкам студентов – журналистов требует от преподавателей огромных усилий. Ведь педагоги играют огромную роль в этом процессе. В связи с этим педагоги всегда должны стремиться к поиску новых и интересных методов обучения, чтобы мотивировать и повышать иноязычные знания, умения и навыки будущих журналистов [2].

Чтобы иметь возможность интегрировать ИКТ в педагогический процесс, педагоги должны обладать такими навыками ИКТ, как:

- использование необходимого компьютерного программного обеспечения;
- работа с интерактивными досками и проекторами;
- поиск в Интернете образовательных ресурсов и демонстрация навыков сетевого этикета;
- выбор, оценка и интеграция инструментов ИКТ в студенческую деятельность по учебной программе;
- создание мультимедийного контекста для образовательных целей;
- понимание роли ИКТ в образовании.

«С другой стороны, внедрение инноваций предъявляет большие требования к педагогическим, профессиональным и управленческим навыкам учителей». «Для профессионального развития современного учителя ИКТ необходимо совершенствовать знания и навыки по направлениям [1]:

1. Педагогика – учителя должны четко знать, как, где, что, когда и зачем использовать инструменты ИКТ (контекст, методы, приемы, цели, целевая аудитория). Также эти инструменты следует выбирать в соответствии с задачей, целью, интересами и психологическими особенностями студентов-журналистов. Другими словами, учителя должны знать способы интеграции технологий, уметь решать сложные задачи и быть готовыми к самоуправлению в процессе изучения грамматики.

2. Учителям необходимо определить и разработать стратегии значимой интеграции технологий в учебную программу. Технологии следует рассматривать как инструмент обучения грамматике на занятиях английского языка студентов-журналистов. Учителям особенно необходимы навыки для разработки долгосрочных стратегий использования технологий для поддержки своих учебных программ по грамматике, результатов студентов-журналистов и целей обучения.

3. Учителя должны иметь возможность разрабатывать, наблюдать, отслеживать и оценивать стратегии развития форм обучения грамматике на занятиях английского языка студентов-журналистов, начиная со стандартного класса че-

рез совместные группы и кончая обучающимися организациями.

Студенты-журналисты должны быть в состоянии получить навыки цифровой грамотности, чтобы стать цифровыми носителями с языковым подходом к интеграции ИКТ в изучении грамматики английского языка. Было бы неплохо расширить профессиональные навыки, пройдя учебные курсы, участвуя в Интернет-группах и сообществах, чтобы делиться идеями, консультироваться, обучаться грамматике английского языка.

Также очень важны условия, которые поддерживают учителей в использовании ИКТ для вовлечения студентов-журналистов и улучшения результатов их обучения грамматике английского языка. В первую очередь, вузы должны быть оснащены необходимым оборудованием ИКТ, которое обслуживает вузовский техник за счет государственных программ, грантов. Все студенты-журналисты должны иметь доступ к ИКТ на уровне вуза (классы ИКТ, учебные центры) и, дополнительно дома [5].

Основываясь на определениях ИКТ в целом можно описать как полезность технологии для поддержки усилий по передаче информации и коммуникации, особенно в области обучения грамматике. Техника включает цифровые технологии, в основном электронные технологии обработки информации, такие как компьютеры, Интернет, мобильные телефоны, сети, широкополосный доступ и так далее.

Обучение грамматике студентов-журналистов основывается на компетенциях, носящих языковой характер, которые приобретает еще в средней школе, но в итоге имеет не достаточно развитый уровень. ФГОС определяет три уровня владения языком: базовый, повышенный и высокий (A2+, B1 и B2 соответственно). Следовательно, студенты, будущие журналисты испытывают трудности в дальнейшем обучении грамматике из-за неравенства их навыков. Более того, неадекватность среднего образования приводит к тому, что некоторые будущие журналисты не овладевают базовыми грамматическими навыками иностранного языка. Решением проблемы смешанного обучения являются ИКТ, которые могут помочь студентам улучшить недостаточные грамматические навыки [4].

На занятиях английского языка для студентов – журналистов наиболее эффективным будет использование ИКТ через реализацию таких цифровых образовательных ресурсов как: мультимедийные презентации в Power Point (PP), мультимедийные курсы, готовые мультимедийные продукты и обучающие программы на CD-ROM, электронные словари, видео ресурсы, учебные Интернет – ресурсы.

Презентация в педагогике нашла широкое применение, в том числе на занятиях английского

языка для студентов журналистов, так как учитель, обладая даже самыми незначительными знаниями и компьютерной грамотностью, могут создавать достаточно наглядный учебный материал, который мотивирует и увлекает студентов-журналистов к изучению английского языка. Они различаются по видам речевой деятельности (при обучении чтению, письму, говорению или аудированию); по аспектам речи (при обучении лексике, грамматике или фонетике); по видам опор (содержательная, смысловая, вербальная, иллюстративная).

Важным аспектом использования ИКТ для обучения английского языка студентов-журналистов представляется использование электронных профессиональных словарей – журналистской терминологии.

Электронный словарь – компьютерная база данных, содержащая закодированные словарные статьи, позволяющие осуществлять быстрый поиск нужных слов, сочетаний слов (примеров упо-

требления), изменения направления перевода (например, русско-английский или англо-русский). Примерами электронных словарей являются Мультитран, PROMT.VER, Free On-line dictionary, FreeDict и другие. Данные электронные словари направлены на изучение и пополнение лексической базы обучаемого.

На сегодняшний день учитель иностранного языка должен уметь хорошо ориентироваться в огромном количестве Интернет-ресурсов, которые, обеспечивают овладение иностранным языком в единстве с культурой его носителей, а также в значительной степени облегчают работу учителя, повышают эффективность обучения, позволяют улучшить качество преподавания.

Таким образом, внедрение ИКТ в обучение – довольно сложный и долгосрочный процесс, но он решает проблемы на разных уровнях образования и обеспечивает лучший опыт обучения и конкурентоспособное образование.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Языковые курсы по мотивации учащихся средних школ к изучению английского языка. – Текст: непосредственный // Средиземноморский Журнал социальных наук. – 2015. – Т. 6, № 6. – С. 4.
2. Davi, U.K. School Development Planning / Davi U.K. Ltd.es, B. Dan Ellison L. – Essex : Longman Group, 2019. – Text : direct.
3. Hartoyo. Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning. – Semarang : Pelita Insani Semarang, 2018. – Text : direct.
4. Shayeshteh Hashemyolia. The Effectiveness of Multimedia Language Courseware on Secondary School Students' Motivation for learning English / Shayeshteh Hashemyolia, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, Zahra Moharrer. – Text : direct // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6, № 6. – P. 4.
5. Victoria, L.T. Modificating teaching through ICT / L.T. Victoria. – Text : direct // The American journal. –2019. – № 12. – P. 56-63.

#### REFERENCES

1. Jazykovye kursy po motivacii uchashhihsja srednih shkol k izucheniju anglijskogo jazyka [Language courses to motivate secondary school students to learn English]. *Sredizemnomorskij Zhurnal social'nyh nauk [Mediterranean Journal of Social Sciences]*, 2015, vol. 6, no. 6, pp. 4.
2. Davi U.K. Ltd.es, B. Dan Ellison L. School Development Planning. Essex: Longman Group, 2019.
3. Hartoyo. Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning. Semarang: Pelita Insani Semarang, 2018.
4. Shayeshteh Hashemyolia, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, Zahra Moharrer. The Effectiveness of Multimedia Language Courseware on Secondary School Students' Motivation for learning English. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, Vol. 6, № 6, pp. 4.
5. Victoria, L.T. Modificating teaching through ICT. *The American journal*, 2019, no. 12, pp. 56-63.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.С. Исаева, студентка, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: sv2012br@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3369-1605.

#### СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

О.М. Толстых, Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: om.tolstykh@mpgu.su.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.S. Isayeva, student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: sv2012br@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3369-1605.

#### INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC DIRECTOR:

O.M. Tolstykh, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of English Language and Digital Educational Technologies, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: om.tolstykh@mpgu.su.

**Анастасия Анатольевна Караваева**  
г. Киров

### **Применение контрастивного подхода в обучении грамматике немецкого языка в общеобразовательной школе**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме использования контрастивного подхода в обучении грамматике на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе. Так как немецкий и английский языки являются близкородственными, то при обучении немецкому языку как второму иностранному, учитель может опираться на лингвистический опыт обучающихся, который был получен ими в ходе изучения английского языка. Это помогает интенсифицировать и ускорить процесс обучения. Наиболее целесообразно использовать контрастивный подход на этапе введения, так как это помогает облегчить усвоение нового материала. В статье доказываются актуальность и эффективность использования данного подхода на этапе введения нового грамматического материала. Это было доказано в ходе опытно-экспериментальной проверки, которая была проведена на обучающихся 5-ого класса.

**Ключевые слова:** контрастивный подход, немецкий язык, методика, английский язык.

**Anastasia Anatolievna Karavaeva**  
Kirov

### **The use of contrastive approach in teaching German grammar in a comprehensive school**

The article is devoted to the current topic of using the contrastive approach in teaching grammar on German lessons in a comprehensive school. Since German and English are closely related, while teaching German as a second foreign language, the teacher can rely on the linguistic experience of pupils, which they received during learning English. This helps to intensify and speed up the learning process. It is most advisable to use contrastive approach at the introduction stage, as it helps to facilitate the assimilation of new material. The article proves the relevance and effectiveness of using this approach at the stage of introducing new grammatical material. This was proved in the course of an experimental test, which was carried out on pupils of the 5th grade.

**Keywords:** contrastive approach, German, methodology, English.

**Введение.** Согласно Федеральному государственному общеобразовательному стандарту Основного общего образования (ФГОС ООО) ключевой целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции [6]. Коммуникативные умения являются ее частью. Они подразумевают сформированность навыков, которые необходимы для осуществления всех видов речевой деятельности, поэтому очень важно на уроках иностранного языка уделять достаточное внимание работе с языковым, в частности, грамматическим материалом. Если высказывания были грамматически неправильно оформлены, то понимание такого высказывания затрудняется, а иногда становится просто невозможным. Многие ученые и методисты, такие как Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и другие, занимались проблемой правильной организации работы по формированию и совершенствованию грамматического навыка речи.

С 2019 года в общеобразовательных школах было введено обязательное изучение второго иностранного языка в 5-9 классах, при этом школы свободны в выборе данного языка, но чаще всего они отдают предпочтение немецкому языку. В связи с этим у обучающихся возникают большие сложности при изучении второго иностранного языка, ведь нередко школьникам с трудом дается изучение даже первого иностранного языка, что ведет к неудовлетворительным оценкам и потере

мотивации к обучению. Одним из способов повышения интереса у школьников, а также интенсификации процесса обучения второму иностранному языку является контрастивный подход. Данный подход предполагает развитие навыков и умений пользования немецким языком на основе уже полученных знаний из первого иностранного языка.

В настоящее время учителя редко опираются на языковой опыт обучающихся, который был получен ими ранее, а это в свою очередь снижает эффективность и мотивированность обучения второму иностранному языку. Это обосновывается тем, что обязательное изучение второго иностранного языка было введено совсем недавно, а также потому что контрастивный подход недостаточно изучен отечественными и зарубежными исследователями. В частности, существует довольно малое количество контрастивных упражнений, направленных на формирование и совершенствование грамматических навыков речи.

*Новизна* данной работы заключается в практическом обосновании целесообразности и эффективности применения контрастивного подхода при обучении грамматике на уроках немецкого языка, так как существующие на настоящий момент работы, которые посвящены контрастивному подходу, уделяют большее внимание теоретическим положениям, нежели практическому обоснованию целесообразности данного подхода и эффективности его применения по сравнению с тра-

диционным обучением без опоры на первый иностранный язык.

В нашем исследовании мы изучили различные теоретические источники, после чего провели опытно-экспериментальную проверку и сравнили, насколько эффективным был данный подход по сравнению с традиционным подходом в обучении без опоры на первый иностранный язык. Таким образом, целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, практическая разработка и применение контрастивного подхода, а именно разработка комплекса упражнений по обучению грамматике на основе данного подхода на уроках немецкого языка в 5 классе общеобразовательной школы.

*Практическая значимость* нашего исследования состоит в том, что разработанные комплексы упражнений по обучению грамматике на основе контрастивного подхода могут быть внедрены в процесс обучения немецкому языку как второму иностранному и помогут интенсифицировать его.

**Исследовательская часть.** Для начала мы провели анализ научно-методической литературы, который помог нам понять, что для общения на иностранном языке необходимо правильно сформировать грамматический навык речи, а целью обучения грамматике в средней школе является формирование у обучающихся грамматических навыков говорения, аудирования, чтения и письма [5, С.101].

Также мы изучили сущность контрастивного подхода. Немецкий и английский языки являются близкородственными языками и относятся к одной германской ветви индоевропейской семьи языков, поэтому эти языки имеют большое количество сходств в грамматических структурах. Это в свою очередь позволяет сравнивать эти языки, поэтому обучающиеся могут усваивать разделы немецкой грамматики в несколько раз быстрее и легче, если на уроках немецкого языка учитель будет опираться на их лингвистический опыт, который был получен при изучении первого иностранного языка, а именно английского.

Если вернуться к традиционному обучению, то Е.И. Пассов выделяет 5 стадий формирования грамматического навыка: восприятие, имитация,

подстановка, трансформация, репродукция [4, С.414-426]. Существуют и другие точки зрения, например С.Ф. Шатилов выделал следующие этапы: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный [7, С.29-30]. Проведя анализ различных точек зрения, мы сделали вывод, что усвоение грамматического материала проходит на данных этапах: предъявление речевого образца тренировки, применение данного явления в речи, а затем контроль уровня сформированности.

Для того, чтобы сформировать грамматический навык на основе контрастивного подхода нужны те же самые этапы, что и при обучении на основе традиционного подхода, но при этом целесообразно использовать данный подход на одном выбранном этапе, например на этапе предъявления речевого образца, то есть восприятии обучающимися нового грамматического материала, чтобы избежать отрицательного переноса, например, при введении нового грамматического материала можно использовать упражнения, которые будут направлены на поиск сходств или различий между грамматикой двух языков. [3, С. 39-41] В своем исследовании мы опирались именно на эту теорию и использовали контрастивный подход на этапе введения нового грамматического материала.

В качестве базы исследования выступила МБОУ СОШ с УИОП № 27 города Кирова. Опыт-но-экспериментальная проверка проводилась с 01.02.2021 по 01.03.2021 на 5 «А» классе. В одной подгруппе учится 14 человек, но мы отобрали 10 школьников, которые присутствовали на всех пяти модельных уроках, а также на итоговом и пред-экспериментальном срезах. В процессе обучения использовались материалы учебно-методического комплекса «Horizonte 5» (Горизонты 5 класс) авторов М.М. Аверина, Ф. Джина, Л. Рормана, предназначенного для учеников 5 класса общеобразовательных учреждений [1].

Первым мы провели констатирующий эксперимент, который включил в себя диагностику исходного состояния участников опытно-экспериментальной проверки на основе следующих критериев и параметров, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и параметры оценивания

Критерий	Пояснение	Показатели	Баллы
<b>Критерии оценивания количественные</b>			
Гибкость	Количество сказанных учеником предложений	1-2	1
		3-4	2
		5-7	3
Правильность	Количество грамматических ошибок	1-2	1
		3-5	2
		6-9	3
Узнавание грамматического явления в аудио и графических текстах	Количество правильно распознанных предложений с грамматическим явлением	0-40%	1
		40-80%	2
		85-100%	3

<b>Критерии оценивания качественные</b>			
Темп речи	Скорость произнесения ответа	Медленно (17-10 сек)	1
		Средне (9-4 сек)	2
		Быстро (3-1 сек)	3
Количество пауз	Количество пауз, которые сделал ученик при ответе	Много (из соотношения 2 паузы на 2 слова)	1
		Средне (из соотношения 1 пауза на 2 слова)	2
		Мало/без пауз (из соотношения 0 пауз на 2 слова или 1 пауза на 6 слов)	3
Уверенность при ответе	Насколько уверенно отвечал ученик на заданный вопрос	Неуверенно	1
		Средняя уверенность в ответе	2
		Уверенно	3
Желание ответить	Стремление ученика ответить на заданный вопрос	Нет желания	1
		Не сильное стремление ответить	2
		Большое стремление ответить	3

Предэкспериментальный срез представлял собой задания, направленные на выявление сформированности грамматических навыков речи в рамках модуля 4 «Mein Schultag» по теме «Предлоги времени». В рамках рецептивных видов деятельности, обучающимся было предложено прослушать аудиотекст и вписать предлоги, которые они услышали, в предложениях, затем прочитайте текст и выпишите из него в предложения подходящие по смыслу предлоги времени. Диагностика продуктивных грамматических навыков говорения представляла собой монологическое высказывание обучающихся на тему «Мой школьный день», где они задавали вопросы своему соседу по парте, а затем рассказывали о том, как их друг проводит свой день. На диагностику продуктивного навыка письма было направлено упражнение, в котором обучающимся необходимо было выбрать из представленных предлогов подходящий и вписать его в предложения. Нашей задачей было выяснить, как ученики узнают слова в аудио- и графических текстах и используют изученное грамматическое явление в новых речевых ситуациях.

Проведенный предэкспериментальный срез и подсчет среднего значения показателей позволяют полагать, что уровень сформированности грамматических навыков речи у школьников находится в целом на среднем значении, что можно наблюдать на рисунке 1, представленном ниже.

Далее мы перешли к фазе реализации опытно-экспериментальной проверки. Мы разработали два комплекса упражнений, которые представля-

ют собой пять модельных уроков, по обучению грамматической стороне речи с применением контрастивного подхода на этапе введения нового грамматического материала для учеников 5 «А» класса МБОУ СОШ с УИОП № 27 г. Кирова, изучающих немецкий язык, чтобы определить эффективность и правомерность использования данного подхода на этапе формирования и совершенствования грамматического навыка речи. При этом под комплексом упражнений мы понимаем совокупность упражнений, которые направлены на формирование языковых и речевых грамматических навыков [2, С. 50].

Данные комплексы упражнений разработаны в рамках модуля 5 «Hobbys» и содержат упражнения, которые были разработаны нами с учетом возрастных особенностей подросткового возраста, интересов обучающихся и тематического содержания учебного плана 5 «А» класса.

Эти комплексы упражнений охватили две грамматические темы: отделяемые приставки и изменение гласной в корне у глаголов во 2 и 3 лице единственном числе. Первые четыре модельных урока были направлены на формирование как продуктивных, так и рецептивных грамматических навыков речи, а пятый урок был направлен на их совершенствование. Так как в данной статье нас интересует непосредственно контрастивный подход, в таблице 2 мы представили контрастивные упражнения, которые использовались на этапе введения нового грамматического материала на модельных уроках №1 и №3.

Таблица 2

Этап введения нового грамматического материала с применением контрастивного подхода

<b>Урок</b>	<b>Установка учителя</b>	<b>Ответ учеников</b>
№ 1 Тема «Отделяемые приставки»	Давайте вспомним, в английском языке существуют фразовые глаголы, что это такое? Верно, может быть вы сможете привести пример? Давайте потренируемся с английским языком! Предлог в английском языке должен убегать на последнее место в предложении. Расставьте слова в предложениях по порядку! Сначала запишите в тетрадь!	Глагол с предлогом Put on, come up, wake up, get up

<p>№ 1 Тема «Отделяемые приставки»</p>	<p>Например: Ann / on / puts / the skirt – Ann puts the skirt on.          Например: Ann / on / puts / the skirt – Ann puts the skirt on.          I / my jacket / put / on          We / turn / off / the light          Turn / on / can / you / the music          Maria / off / the sweater / takes          I / pick / you / up          Nun, kontrollieren wir!</p> <p>Danke! Richtig.          В немецком языке есть очень похожее явление. Существуют отделяемые приставки, которые вне предложения, например, в словаре, пишутся слитно с глаголом. Seht die Tafel an und hört mir zu!          fernsehen          mitkommen          abholen          anfangen          zuhören          Давайте выделим приставки в словах!          fernsehen          mitkommen          abholen          anfangen          zuhören          Prima! Эти приставки, когда встают в предложение, отделяются от глагола и убегают в самый конец предложения. Поэтому они и называются «отделяемые приставки». Запишите эти глаголы в тетрадь и выделите приставки. Их нужно запомнить, потому что не все приставки отделяемые.</p>	<p>I put my jacket on.          We turn the light off.          You can turn the music on.          Maria takes the sweater off.          I pick you up.</p> <p>Fern          Mit          Ab          An          Zu</p> <p>Записывают в тетрадь</p>
<p>№ 3 Тема «Изменение гласной в корне у глаголов во 2 и 3 лице единственном числе»</p>	<p>Мы уже с вами познакомились с одним необычным глаголом, у которого в корне при склонении меняется гласная. Что это за глагол? Верно! Но это не единственный такой глагол. Давайте вспомним английский язык. Есть ли там какие-то изменения у глаголов в корне? А какая особенность есть в английском языке в 3 лице единственном числе в настоящем времени? Что мы добавляем на конец глагола? А в остальных случаях мы добавляем что-то?</p>	<p>Anfangen</p> <p>Нет</p> <p>s/es          Нет</p>
<p>№ 3 Тема «Изменение гласной в корне у глаголов во 2 и 3 лице единственном числе»</p>	<p>Давайте потренируемся! Раскройте скобки и используйте глагол в правильной форме.          You _____ (make) my homework every day.          She _____ (watch) TV on Sundays.          Thomas _____ (play) the guitar.          The cat _____ (run) very fast.          You _____ (eat) meat every day.          Nun, kontrollieren wir!</p> <p>Danke! Richtig.</p>	<p>You make my homework every day.          She watches TV on Sundays.          Thomas plays the guitar.          The cat runs very fast.          You eat meat every day.</p>

	<p>В немецком же языке все не так просто. Мы с вами должны не только добавить окончание, но изменить гласную в корне во 2 и 3 лице ед.ч.                  Seht die Tabelle an! Посмотрите на таблицу.                  Übersetzt diese Verben auf Russisch.                  anfangen                  fahren                  sehen                  lesen                  sprechen                  treffen                  Итак, у этих глаголов меняется в корне гласная после du и er/sie/es.                  На что меняется a?                  На что меняется e?                  Richtig!                  Nun, sprecht mir nach!                  anfangen                  du fängst an                  er/sie/es fängt an</p>	<p>Начинать                  Ехать                  Видеть, смотреть                  Читать                  Говорить                  Встречать</p> <p>На a umlaut                  На ie или i</p> <p>anfangen                  du fängst an                  er/sie/es fängt an</p>
--	--	---

Для того, чтобы подвести итоги целесообразности использования контрастивного подхода, после пяти модельных уроков мы провели итоговый срез, который представлял собой задания, направленные на выявление сформированности грамматических навыков речи в рамках модуля «Hobbys» по темам «отделяемы приставки» и «изменение гласных в корне в глаголах во 2 и 3 лице единственном числе». В рамках рецептивных видов деятельности, обучающимся было предложено прослушать аудиотекст с изученными грамматическими явлениями и вписать пропущенные слова, которые они услышали, в предложения, затем прочитать текст и выписать из него в предложения подходящие по смыслу слова. Диагностика продуктивных грамматических навыков говорения представляла собой монологическое высказывание обучающихся

на тему «Мой новый друг», где они задавали вопросы своему соседу по парте, а затем рассказывали о нём. На диагностику продуктивного навыка письма было направлено упражнение, в котором обучающимся необходимо было выбрать из предложенных слов подходящее и вписать его в предложение. Нашей задачей было выяснить, как ученики узнают слова в аудио- и графических текстах и используют изученное грамматическое явление в новых речевых ситуациях.

Проведенный итоговый срез и подсчет среднего значения показателей на данном этапе позволяют понять, что уровень сформированности грамматических навыков речи у обучающихся стал находится на высоком уровне по сравнению с предэкспериментальным срезом, что можно наблюдать на рисунке 1.

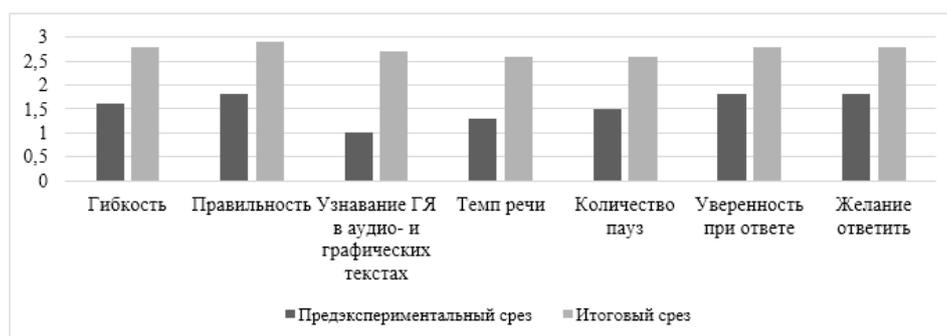


Рис 1. Показатели уровня сформированности грамматического навыка речи по результатам предэкспериментального и итогового среза

Чтобы о результатах исследования можно было сделать статистически значимые выводы, критерии, представленные выше (таблица 1) должны быть измеримы и выражены в одинаковых единицах. Поэтому для оценки уровня сформированности грамматического навыка

речи присваивались баллы (от 1 до 3), а в качестве показателя степени сформированности грамматического навыка речи использовался коэффициент успешности (В.П. Беспалько, А.Н. Шамова). Данный коэффициент высчитывается по следующей формуле:

$$K_y = \frac{a}{n}$$

где  $a$  – количество набранных баллов, а  $n$  – максимально возможное количество баллов. В соответствие с этим мы сопоставили пятибалльную систему оценки, официально принятую в учебном заведении, с выделенным коэффициентом и получили результаты, отраженные в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение коэффициента успешности пятибалльной системе оценки

Величина коэффициента	0,9-1	0,8-0,9	0,7-0,8	0,6-0,7
Оценка	5	4	3	2

Мы посчитали коэффициент успешности обучающихся по каждому грамматическому навыку речи и привели баллы к пятибалльной системе оценки, официально принятой в учебном

заведении. В связи с тем, что среднее арифметическое выходило с десятичными долями, то на рисунке 2 отображали полученные данные в процентном соотношении.

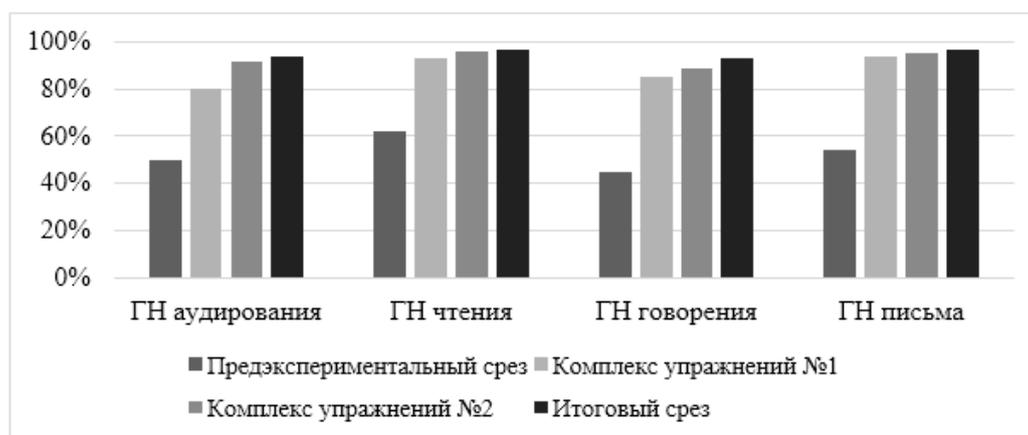


Рис. 2. Процентное соотношение коэффициента успешности по каждому грамматическому навыку речи в 5 «А» классе

Представленные на диаграмме результаты позволяют проследить динамику в формировании грамматических навыков речи при помощи контрастного подхода в 5 «А» классе. Так, благодаря контрастивному подходу можно наблюдать улучшение грамматических навыков речи. Опыт, полученный из первого иностранного языка, помог обучающимся с легкостью узнавать грамматическое явление во втором иностранном языке. Результаты итогового среза свидетельствуют о сформированности всех видов грамматических навыков речи.

На рисунке 2 можно проследить тенденцию в формировании продуктивных грамматических навыков. При проведении же предэкспериментального среза обучающиеся совершали довольно большое количество ошибок в письменной речи. После применения контрастивного подхода, мы заметили, что при говорении и в письменной речи, учащиеся стали совершать меньшее количество ошибок. Опыт первого иностранного языка позволил им почувствовать себя более уверенно, а также повысил мотивацию к изучению похожего грамматического явления во втором иностранном языке.

Исходя из данных рисунка 2, мы видим, что благодаря разработанным комплексам с использованием контрастивного подхода грамматической

навык аудирования на итоговом срезе по сравнению с предэкспериментальным срезом повысился на 44%, чтения – на 37%, говорения – на 48%, письма – на 43%. Средний коэффициент овладения обучающимися грамматической стороной речи после итогового среза составляет 95,25%, поэтому можно судить о достаточно высоком уровне сформированности грамматических навыков аудирования, чтения, письма и говорения.

**Закключение.** Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод об эффективности разработанного комплекса упражнений по формированию грамматической стороне речи с использованием контрастивного подхода на этапе введения нового грамматического материала. Обучающиеся почувствовали себя более уверенно при ответах, увеличилось желание ответить на уроке, а также повысилась мотивированность в изучении второго иностранного языка. Все это показывает, что данный подход внес некий элемент новизны в привычный процесс обучения.

Перспективой исследования является использование контрастивного подхода при формировании и совершенствовании не только грамматических навыков речи, но и лексических и фонетических, а также использование данного подхода на других ступенях обучения в общеобразовательной школе.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Аверин, М.М. Немецкий язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова. – Москва : Просвещение : Cornelsen, 2011. – 104 с.: ил. – Текст : непосредственный.
2. Ариян, М.А. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / М.А. Ариян, О.Г. Оберемко, А.Н. Шамов. – Н. Новгород : НГЛУ им.Н.А. Добролюбова, 2009. – 97 с. – Текст : непосредственный.
3. Бим, И.Л. Концепция обучению второму иностранному языку (немецкого на базе английского) : учеб. пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с. – Текст : непосредственный.
4. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – Текст : непосредственный.
5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 39 с. – Текст : непосредственный.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 29.10.2020). – Текст : электронный.
7. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» / С.Ф. Шаталов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с. – Текст : непосредственный.

**REFERENCES**

1. Averin M.M., Dzhin F., Rorman L., Zbrankova M. Nemeckij jazyk. 5 klass: ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [German. 5<sup>th</sup> grade]. Moscow: Prosveshhenie : Cornelsen, 2011. 104 p.
2. Ariyan M.A., Oberemko O.G., Shamov A.N. Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov: obshhij kurs [Methods of teaching foreign languages: general course]. N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobroljubova, 2009. 97 p.
3. Bim I.L. Konceptija obucheniju vtoromu inostrannomu jazyku (nemeckogo na baze anglijskogo): ucheb. posobie [Concept of teaching a second foreign language (German based on English)]. Obninsk: Titul, 2001. 48 p.
4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo jazyka [Foreign language lesson]. Rostov n/D: Feniks; Moscow: Glossa-Press, 2010. 640 p.
5. Solovova E.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Bazovyj kurs lekcij: posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej [Methodology for teaching foreign languages. Basic course of lectures]. Moscow: Prosveshhenie, 2002. 39 p.
6. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. URL: <http://fgos.ru/> (Accessed 29.10.2020).
7. Shatilov S.F. Metodika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. №2103 «Inostr. jaz.» [Methods of Teaching German in Secondary School]. Moscow: Prosveshhenie, 1986. 223 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

К.А. Караваева, студентка 5 курса, направление подготовки: Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Английский язык», «Немецкий язык», e-mail: [nkaravaeva@gmail.com](mailto:nkaravaeva@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9095-8703.

**НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:**

Р.А. Черемисинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr11916@vyatsu.ru](mailto:usr11916@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-2434-7629.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

K.A. Karavaeva, 5th year student, direction of training: Pedagogical education (with two profiles), profiles “English”, “German”, e-mail: [nkaravaeva@gmail.com](mailto:nkaravaeva@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9095-8703.

**SCIENTIFIC DIRECTOR:**

R.A. Cheremisinova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Vyatka State University», Kirov, Russia, e-mail: [usr11916@vyatsu.ru](mailto:usr11916@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-2434-7629.

УДК 372.881.111.22

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_98

**Анастасия Анатольевна Караваева**  
г. Киров

**Особенности организации обучения грамматике немецкого языка  
на основе контрастивного подхода**

В статье описываются особенности применения контрастивного подхода при обучении грамматике немецкого языка как второго иностранного в общеобразовательных школах. В ходе исследования мы изучили понятия грамматического навыка, а также особенности применения контрастивного подхода. Данный подход позволяет интенсифицировать процесс обучения, так как учитель опирается на лингвистический опыт обучающихся, который был получен ими в ходе изучения первого иностранного языка. В обучении преподаватель может использовать контрастивные упражнения, которые направлены на выявление сходств или различий изучаемых языков. Данные упражнения

могут быть применены на разных этапах обучения немецкому языку. Также в данной статье мы привели примеры контрастивных упражнений, которые могут быть применены для формирования как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности.

**Ключевые слова:** контрастивный подход, немецкий язык, методика, английский язык, второй иностранный язык.

**Anastasia Anatolievna Karavaeva**

Kirov

### **Features of the organization of teaching German grammar based on the contrastive approach**

The article describes the features of using of the contrastive approach in teaching German grammar as a second foreign language in comprehensive schools. In the course of the research, we studied the concepts of grammatical skill, as well as the features of using the contrastive approach. This approach allows you to intensify the learning process, since the teacher relies on the linguistic experience of pupils, which they received in the course of learning the first foreign language. The teacher can use contrasting exercises that are aimed at identifying the similarities or differences in two languages. These exercises can be applied at different stages of teaching German. Also, in this article we have given examples of contrastive exercises that can be used to form both receptive and productive types of speech activity.

**Keywords:** contrastive approach, German, methodology, English, second foreign language.

**Введение.** Так как с 2019 года обучающиеся с 5-ого по 9-ый класс должны изучать второй иностранный язык, то одной из самых важных проблем методики преподавания в настоящее время является проблема правильной организации обучения второму иностранному языку. При этом чаще всего в общеобразовательных школах в качестве второго иностранного языка выступает немецкий язык. Проблемами обучения второму иностранному языку занимались А.Л. Бердичевский, И.Л. Бим, А.В. Гизатуллина, А.А. Сибгатуллина и другие.

Для того, чтобы ускорить формирование речевого механизма обучающихся немецкому языку, преподавателям в процессе обучения необходимо опираться на лингвистический опыт изучения первого иностранного языка, которым чаще всего выступает английский. В этом преподавателям может помочь контрастивный подход. Данный подход предполагает собой обучение второму иностранному языку на основе уже развитых в процессе изучения первого иностранного языка механизмов речи, что в свою очередь помогает обучающимся осуществить положительный перенос.

Если преподаватель не опирается на лингвистический опыт обучающихся, то это ведет к снижению мотивированности, а также эффективности обучения второму иностранному языку. При обучении немецкому языку важно использовать знания, которые были получены в ходе изучения первого иностранного языка, так как это помогает осознанно освоить второй иностранный язык, что в свою очередь в полной мере позволяет освоить все аспекты речевой деятельности.

Также грамматический аспект очень важен в овладении иноязычной речью, так как при несформированности грамматических навыков речи, которые проявляются в том, что обучающиеся не распознают грамматические явления в аудио- и графических текстах, а также не могут сформулировать свою мысль на иностранном языке, затруд-

няется или вовсе становится невозможным общение на иностранном языке. Изучением правильной организации обучения всем аспектам грамматической речи занимались такие ученые и методисты, как А.Н. Шапов, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, И.Л. Бим, Г.В. Рогова и другие.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена важностью овладения всеми грамматическими навыками речи, а также недостаточным использованием идей контрастивного подхода в обучении грамматической стороне речи на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе.

**Исследовательская часть.** *Цель нашей работы:* выявить особенности организации обучения грамматике немецкого языка на основе контрастивного подхода в общеобразовательных школах. Для достижения данной цели нам необходимо было решить следующие задачи:

- 1) представить понятие «грамматический навык»;
- 2) описать особенности контрастивного подхода;
- 3) охарактеризовать процесс обучения грамматике на основе контрастивного подхода на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе.

В ходе решения первой задачи мы изучили понятие «грамматический навык», которое трактуется разными учеными и методистами неоднозначно. По Е.И. Пассову грамматический навык – это синтезированное действие по выбору модели, которая будет адекватна задаче общения, а также правильное оформление каждой речевой единицы, которое совершается в навыковых параметрах и служит одним из условий выполнения речевой деятельности [5, С. 150-151]. По А.Н. Шапову грамматический навык – это способность обучающихся извлекать из долговременной памяти грамматические правила, а также применять и оформлять их в письменной речи [8, С. 22].

При этом выделяют продуктивные и рецептивные грамматические навыки. К продуктивным грамматическим навыкам относят говорение и письмо, и они представляют собой группу действий по построению и оформлению фразы, а именно выбор формы слова, образование сочетания слов, выбор модели, расстановка слов в предложении. К рецептивным грамматическим навыкам относят чтение и аудирование, и они представляют собой группу действий по восприятию, осознанию, осмыслению и пониманию грамматического содержания структуры предложений или словоформы [1, С. 51]. Эти навыки в процессе обучения должны приобрести такие качества, как: автоматизированность, устойчивость, гибкость, правильность в оформлении и сочетаемость [7, С. 67].

В рамках второй задачи мы описали особенности контрастивного подхода. Целью данного подхода является обучение, которое основано на сопоставлении лингвистических явлений в двух языках, а также последующее осуществление положительного переноса опыта изучения первого иностранного языка [3, С. 12-13]. Так как немецкий и английский языки являются близкородственными, то у них есть большое количество сходств в грамматических структурах, которые необходимо рассмотреть для того, чтобы в дальнейшем правильно разрабатывать контрастивные упражнения. Сходства в грамматических структурах данных языков представлены в таблице 1 [9, С. 110-114].

Таблица 1

Сходства в грамматических структурах немецкого и английского языков

Общее	Пример в английском языке	Пример в немецком языке
в построении простого предложения, присутствие глагола-связки;	My name <b>is</b> Michael. She <b>is</b> lazy.	Mein Name <b>ist</b> Michael. Sie <b>ist</b> faul.
в существовании видовременных форм, а именно трех основных форм глагола, а также вспомогательного глагола;	to have	haben
в сходных модальных глаголах;	must can may to want to like to	müssen können dürfen wollen mögen
в наличии артиклей, как определенного, так и неопределенного;	<b>the</b> cat <b>the</b> notebook <b>the</b> computer <b>a</b> cat <b>a</b> notebook <b>a</b> computer	<b>die</b> Katze <b>das</b> Heft <b>der</b> Computer <b>eine</b> Katze <b>ein</b> Heft <b>ein</b> Computer
в способе образования будущего времени;	will I will go...	werden Ich werde ... gehen
в образовании инфинитива;	с частицей to She has no time <b>to</b> swim.	с частицей zu Sie hat keine Zeit <b>zu</b> schwimmen.
в присутствии глаголов, у которых есть отделяемая часть;	get up	aufstehen stehen ... auf
в наличии степеней сравнения, в том числе особые случаи образования степеней сравнения и сходство в их морфологическом образовании;	big bigger the biggest	groß größer am größten
в образовании формы Perfekt, которая включает в себя наличие вспомогательного глагола;	You <b>have</b> built. I <b>have</b> done. He <b>has</b> watched.	Du <b>hast</b> gebildet. Ich <b>habe</b> getan. Er <b>hat</b> geschaut.
в наличии количественных и порядковых числительных, способов образования сложных числительных, правил записи и чтения дат;	one first twenty-one the 10th December	eins erste einundzwanzig der 10. Dezember
в наличии притяжательных, личных, указательных, возвратных местоимений.	I My du	ich mein dein

При использовании контрастивного подхода важно обращать внимание обучающихся не только на сходства, но и на различия этих двух

языков, так как в дальнейшем это позволит избежать отрицательного переноса. Данные различия представлены в таблице 2 [3, С. 17-21].

Таблица 2

Различия в грамматических структурах немецкого и английского языков

<b>Различия</b>	<b>Пример в английском языке</b>	<b>Пример в немецком языке</b>
разный способ построения предложения;	I am going to the theatre today. Today I am going to the theatre.	Четкий порядок слов, каждый член предложения имеет свою фиксированную позицию. Ich gehe heute ins Theater. Heute gehe ich ins Theater. Ins Theater gehe ich heute.
различия между грамматическим и биологическим родом существительных;	Биологическому роду существительного соответствует его грамматический род.	Биологический род не соответствует грамматическому. Например, das Mädchen – девочка имеет средний род.
различия в описании длительного действия;	Присутствуют такие формы, как Present Continuous, Present Perfect Continuous, Past Continuous, Past Perfect Continuous, Future Continuous, Future Perfect Continuous.	Слово gerade, которое находится после глагола показывает, что действие продолжительное. При этом используется глагол в форме Präsens или Präteritum.
различия в образовании вопросительных и отрицательных предложениях;	Присутствует вспомогательный глагол, например do/does, did, will.	Отсутствует вспомогательный глагол. Для отрицания используется nicht или kein(e), а в вопросительных предложениях на первое место ставится глагол в нужной видовойременной форме.
различия в использовании среднего рода существительного;	К среднему роду относятся неодушевленные предметы, так как у них нет гендерных признаков, при этом средний род передается местоимением it.	Три разных рода – мужской, женский и средний, имеют неодушевленные предметы.
различия в построении сложноподчиненного предложения.	Порядок слов в придаточной части не изменяется и остается таким же, как и в повествовательном предложении: subject (noun) – predicate (verb) – object. She reads a newspaper. Do you know if she reads a newspaper?	В придаточной части сложноподчиненного предложения глагол будет стоять в конце.  Sie liest eine Zeitung. Weißt du, ob sie eine Zeitung liest?

Таким образом, контрастивный анализ, то есть поиск сходств или различий в двух изучаемых языках, является очень важным при изучении грамматики немецкого языка, так как обучающимся уже известны правила, которые им необходимы для понимания различных грамматических явлений. Преподаватель же, проводя контрастивный анализ может понять, на какие сходства на уроке он может опираться, а также на какие различия он должен обратить внимание и объяснить их более подробно.

В рамках третьей задачи мы охарактеризовали процесс обучения грамматике на основе контрастивного подхода на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе. Для начала мы рассмотрели, как традиционным способом формируется грамматический навык в рамках концепции

Е.И. Пассова. Он выделяет 5 стадий формирования грамматического навыка: восприятие, имитация, подстановка, трансформация, репродукция. Каждая из этих стадий предполагает использование определенных типов и видов упражнений. Например, обучение грамматической стороне речи наиболее эффективно осуществляется через условно-речевые упражнения, к которым относятся имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные и комбинаторные [6, С. 405-426].

Взяв за основу описанную концепцию, мы пришли к выводу, что контрастивный подход также может определять все стадии формирования грамматического навыка. Преподаватель может опираться на дедуктивный подход, например, для начала он может дать обучающимся речевой обра-

зец на английском языке, а затем повторить то же самое предложение на немецком языке и попросить обучающихся найти сходства или различия. Но преподаватель должен побуждать обучающихся к тому, чтобы они самостоятельно находили сходства и различия, делали выводы и обобщения [2, С. 39-41].

Стоит отметить, что основную роль контрастный подход играет при ознакомлении обу-

чающихся с новым грамматическим материалом, так как позволяет обучающимся применять те знания, которые они уже получили при изучении первого иностранного языка. Так, при введении нового грамматического материала преподаватель может использовать упражнения, которые будут направлены на выявление сходств или различий между грамматикой двух языков. Примеры подобных упражнений представлены на рисунке 1.

*Установка:* Denkt an die Komparation der Adjektive. Was haben sie gemeinsam? Was haben sie anders?

small	klein
smaller	kleiner
the smallest	am kleinsten
deep	tief
deeper	tiefer
the deepest	am tiefsten

То же самое можно проделать с прилагательными, которые образуют формы не по правилам.

good	gut
better	besser
the best	am besten

*Установка:* Wie viele Artikel gibt es im Englisch und wie viele im Deutsch?

the lion	der Löwe
the woman	die Frau
the house	das Haus
a lion	ein Löwe
a woman	eine Frau
a house	ein Haus

Рис. 1. Введение нового грамматического материала с помощью контрастного подхода

Контрастный подход можно применять не только на этапе введения нового грамматического материала. В ходе обучения второму иностранному языку учитель может использовать контрастные упражнения, которые представляют собой упражнения, направленные на тренировку изучаемого явления в сопоставлении с первым иностранным языком. Таким образом, на уровне грамматики могут быть применены следующие контрастные упражнения: соотнести начало и конец предложения на немецком и английском языке, а затем перевести часть предложения, которая была написана на английском языке, на немецкий язык; перевести предложения с английского на немецкий язык и наоборот; соотнести предложения на английском и немецком языке, а затем сделать вывод, например, о порядке слов, либо найти другие похожие конструкции; найти в предложении глагол на немецком языке, определить его время, а затем перевести на английский язык [4, С. 99-108].

Так как существуют два вида речевой деятельности: продуктивный, в которую входит говорение и письмо, и рецептивный, в которую входит аудирование и чтение, то и контрастные упражнения, которые направлены на их формирование, будут разными.

На уровне продуктивных видов речевой деятельности могут быть применены следующие контрастные упражнения: прочитать текст на английском языке, а затем заполнить таблицу с данными на немецком языке; прослушать аудио текст на немецком языке и выписать те слова или грамматические конструкции, о значении которых можно догадаться, так как похожие явления есть в английском языке, а затем пересказать данный текст с опорой на эти слова или конструкции [3, С. 17-21]. Таким образом, мы разработали контрастные упражнения, которые направлены на формирование продуктивных видов речевой деятельности. Данные упражнения представлены в таблице 3.

Таблица 3

Формирование продуктивных видов речевой деятельности с помощью контрастивного подхода

Вид речевой деятельности	Установка	Деятельность учащихся			
Говорение	Ordnet die Wörter auf Englisch und Deutsch zu.	Ученики зачитывают со слайда немецкое слово и английское: a) der Füller – the pencil b) ein Rucksack – a schoolbag c) der Füller – the pencil ein Rucksack – a schoolbag			
	Findet englische Äquivalente.	Ученики зачитывают со слайда немецкую слово и говорят эту фразу на английском. Das ist ein Heft. This is a notebook.			
Письмо	Trägt die deutschen Wörter zu „Grundform“, „Komparativ“ und „Superlativ“ ein.		Grundform	Komparativ	Superlativ
		Englisch	loud	louder	the loudest
	Deutsch	...	...	...	
	Übersetzt auf Deutsch.		<b>Russisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
		Холодно.	It is cold.	Es ist kalt.	
		Жарко.	It is hot.	...	

На уровне рецептивных видов речевой деятельности могут быть применены следующие контрастивные упражнения: посмотреть на грамматические конструкции на английском языке, которые предлагаются учителем, затем прочитать текст и выписать схожие конструкции на немецком языке; прослушать текст и выписать грамматические конструкции, о значении которых можно догадаться;

прочитать текст на немецком языке и выделить слова или конструкции, о которых можно догадаться благодаря английскому языку [3, С. 17-21].

Для формирования рецептивных грамматических навыков речевой деятельности с применением контрастивного подхода можно также использовать следующие упражнения, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4

Формирование продуктивных видов речевой деятельности с помощью контрастивного подхода

Вид речевой деятельности	Установка	Деятельность учащихся	
Аудирование	Hört den Dialog. Welche Wörter auf Deutsch bedeuten „have, has“?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Was ist das?</li> <li>– Das ist meine Katze.</li> <li>– Wie heißt deine Katze?</li> <li>– Meine Katze heißt Sophie. Hast du ein Haustier?</li> <li>– Ich habe kein Haustier. Aber mein Bruder hat ein Haustier.</li> <li>– Welches Haustier hat dein Bruder?</li> <li>– Mein Bruder hat ein Hund.</li> <li>– Willst du ein Haustier haben?</li> <li>– Nein... Ich mag keine Tiere.</li> </ul>	
Чтение	Lest den Text und unterstreicht alle Wörter, die mit „Steigerung“ zu tun haben.	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
		Jim has a motor scooter. It is loud and fat. John has a motorbike. What do you think: Is it louder and faster than Jim's scooter?  Jack has an old BMW sports car. It is even louder and faster than John's motorbike. It is the loudest and fastest.	Jim hat einen Motorroller. Er ist laut und schnell. John hat ein Motorrad. Was meinst du: Ist es lauter und schneller als Jims Roller? Jack hat einen alten BMW-Sportswagen. Er ist noch lauter und schneller als Johns Motorrad. Es ist am lautesten und am schnellsten.

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что контрастивный подход можно применять при формировании как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности. Для разных видов речевой деятельности можно применять различные контрастивные упражнения, которые позволят более эффективно усвоить новый грамматический материал.

Перспективой исследования является использование на практике контрастивного подхода при формировании и совершенствовании грамматических навыков речи, а также изучение применения контрастивного подхода при обучении лексике и фонетике.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ариян, М.А. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс / М.А. Ариян, О.Г. Оберемко, А.Н. Шамов. – Нижний Новгород : НГЛУ им.Н.А.Добролюбова, 2009. – 97 с. – Текст : непосредственный.
2. Бим, И.Л. Концепция обучению второму иностранному языку (немецкого на базе английского) : учеб. пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с. – Текст : непосредственный.
3. Иностранные языки в школе: немецкий после английского : учеб.-метод. пособие / А.В. Гизатуллина [и др.]. – Елабуга : Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2016. – 63 с. – Текст : непосредственный.
4. Малых, Л.М. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения : коллект. моногр. / Л.М. Малых, А.В. Жукова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2016. – 208 с. – Текст : непосредственный.
5. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – Текст : непосредственный.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пасов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – Текст : непосредственный.
7. Сакаева, Л.Р. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов Ин-та математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «пед. образование (с двумя профилями подготовки)» / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань, КФУ, 2016. – 189 с. – Текст : непосредственный.
8. Шамов, А.Н. Теория методики обучения иностранным языкам : краткий слов. метод. терминов / А.Н. Шамов, И.Е. Зуева. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. – 59 с. – Текст : непосредственный.
9. Яфарова, М. П. Применение сопоставительного метода при обучении немецкому языку как второму иностранному (на базе английского языка) / М.П. Яфарова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 36. – С. 109-114.

#### REFERENCES

1. Arijan M.A., Oberemko O.G., Shamov A.N. Metodika преподаvanija inostrannyh jazykov: Obshhij kurs [Methods of teaching foreign languages: General course]. Nizhnij Novgorod: NGLU im.N.A.Dobroljubova, 2009. 97 p.
2. Bim I.L. Konceptija obucheniju vtoromu inostrannomu jazyku (nemeckogo na baze anglijskogo): ucheb. posobie [Concept of teaching a second foreign language (German based on English)]. Obninsk: Titul, 2001. 48 p.
3. Gizatullina A.V., et al. Inostrannye jazyki v shkole: nemeckij posle anglijskogo: ucheb.-metod. posobie [Foreign languages at school: German after English]. Elabuga: Izd-vo Elabuzhskogo instituta Kazanskogo federal'nogo universiteta, 2016. 63 p.
4. Malyh L.M., Zhukova A.V. Model' mul'tilingval'nogo obrazovanija v polijetnicheskom regione na baze obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija : kollekt. monogr. [Model of multilingual education in a multi-ethnic region based on a general education institution]. Izhevsk: Udmurtskij universitet, 2016. 208 p.
5. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obshheniju [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkij jazyk, 1989. 276 p.
6. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo jazyka [Foreign language lesson]. Rostov n/D: Feniks; Moscow: Glosa-Press, 2010. 640 p.
7. Sakaeva L.R., Baranova A.R. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: ucheb. posobie dlja studentov In-ta matematiki i mehaniki im. N.I. Lobachevskogo po napravleniju «ped. obrazovanie (s dvumja profiljami podgotovki)» [Methodology of teaching foreign languages]. Kazan', KFU, 2016. 189 p.
8. Shamov A.N., Zueva I.E. Teorija metodiki obuchenija inostrannym jazykam: kratkij slov. metod. terminov [Theory of methods of teaching foreign languages]. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij institut razvitija obrazovanija, 2016. 59 p.
9. Jafarova M. P. Primenenie sopostavitel'nogo metoda pri obuchenii nemeckomu jazyku kak vtoromu inostrannomu (na baze anglijskogo jazyka) [Application of the comparative method in teaching German as a second foreign language (based on English)]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2017, no. 36, pp. 109-114.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

К.А. Караваева, студентка 5 курса, направление подготовки: Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Английский язык», «Немецкий язык», e-mail: nkaravaevaa@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9095-8703.

#### НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

Р.А. Черемисинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11916@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-2434-7629.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

K.A. Karavaeva, 5th year student, direction of training: Pedagogical education (with two profiles), profiles “English”, “German”, e-mail: nkaravaeva@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9095-8703.

**SCIENTIFIC DIRECTOR:**

R.A. Cheremisinova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Vyatka State University», Kirov, Russia, e-mail: usr11916@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-2434-7629.

УДК 001.11

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_105

**Дмитрий Викторович Кириченко**

д. Бутово, Московская область

**Особенности организации учебного процесса при дистанционном обучении**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме, обусловленной выявленной проблематикой, а именно несоответствие потребностей современной школы с ее возможностями и пути решения данной проблемы. Автор рассматривает плюсы дистанционного обучения и как они помогают в различных ситуациях ученику и учителю, а также минусы дистанционного обучения, подчеркивая, что на данный момент дистанционное обучение – вспомогательный инструмент для образовательных организаций. Помимо этого автор обозначает задачи, которые необходимо решить при организации дистанционного обучения, а также обращает внимание на поведение учеников и учителей, их роль и поведение. Итогом статьи высказывается мысль о том, что только сбалансированное сочетание традиционных форм обучения и дистанционного образования помогут достичь наилучшего результата.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; особенности организации дистанционного обучения; компьютерные технологии; учебные платформы; онлайн обучение.

**Dmitry Viktorovich Kirichenko**

Butovo village, Moscow region

**Features of the organization of the distant educational process**

The article is devoted to the current topic due to the identified problems, namely, the discrepancy between the needs of a modern school and its capabilities and the ways to solve this problem. The author examines the advantages of distance learning and how they help students and teachers in various situations, as well as the disadvantages of distance learning, emphasizing that at the moment distance learning is an auxiliary tool for educational organizations. In addition, the author identifies the tasks that need to be solved when organizing distance learning and also draws attention to the behavior of students and teachers, their role and behavior. The result of the article suggests that only a balanced combination of traditional forms of education and distance education will help to achieve the best result.

**Keywords:** distance learning, features of the organization of distance learning, computer technologies, educational platforms.

В последнее время дистанционное обучение приобретает все большее значение. Это связано не только со сложившейся ситуацией в мире, но и стремительным развитием технологий. Вследствие чего перед учителем стоит проблема повышения учебной мотивации и развития активности на уроках математики.

Дистанционное образование – это совокупность дистанционных технологий, применяемых в рамках признанных форм обучения (очная, очно-заочная, заочная). Цель создания дистанционного обучения – снижение учебной нагрузки на учителя, повышение качества обучения. Система дистанционного обучения стала чрезвычайно популярной формой обучения в силу своего удобства и гибкости [1].

Возможность и способность учителя, школы, родителей оперативно реагировать на запросы общества – очень ценное качество в современном мире. Очевидно, что невозможно представить школу без современных технологий, даже не смотря на

трудности их применения (финансовые и другие возможности различны в регионах страны). Дистанционное обучение предоставляет возможность обучаться всем, делает образование более доступным и предоставляют учителю колоссальные возможности для проведения интересного, полноценного урока. Компьютер выступает в роли демонстрационного средства, через который можно просмотреть презентацию к уроку, видео, проводить уроки онлайн через такие программы как Skype или Zoom, а также предоставляет возможность обучения в игровой форме на учебных платформах. Стоит отметить, что организация проведения дистанционного урока занимает больше времени, чем подготовка к традиционному уроку, и имеет свои плюсы, минусы и особенности.

Начнем с положительных сторон.

1. Проведение дистанционного урока позволяет провести его более красочно, наглядно, масштабно, что, конечно же, заинтересует молодое поколение и повысит интерес к предмету.

2. Дистанционное обучение помогает найти для каждого ученика индивидуальный подход, видеть пробелы в знаниях и помочь оперативно решить. Все это делается с помощью обучающих платформ с личным кабинетом для каждого ученика, чатом, статистикой и многое другое. Такой подход позволяет видеть полную картину базы знаний и восполнять ее с помощью интересных заданий в интересном для детей формате, отличающемся от традиционных занятий.

3. Кроме индивидуального подхода есть возможность подобрать индивидуальный темп обучения и сроки выполнения заданий.

4. В математике дистанционное обучение поможет учителю организовать работу с отстающими и пропускающими занятия детьми.

5. Разные формы дистанционного обучения могут выступать в виде тренажеров для отработки конкретных тем, которые трудны для понимания.

6. Избавление учителя от рутинных процессов. К примеру, используя образовательную платформу, учитель может выбрать задание по теме и отправить ссылку ученикам, выполненные задания система проверит за учителя, тем самым сэкономив ему время.

7. Возможность приобретения новых навыков и освоения новых технологий. На современном рынке труда востребованы специалисты, умеющие пользоваться интерактивными сервисами и платформами. Такие навыки полезны как учителям, так и ученикам в будущем.

8. Актуальность заданий. Печатные издания не смогут переиздаваться с такой скоростью, с какой сможет обновляться электронная база заданий, учебников и пособий.

9. Доступность материалов для изучения. В настоящее время многие учебники и другие пособия можно найти бесплатно в интернете. Это быстро и удобно.

Существуют некоторые проблемы и сложности при дистанционном обучении. Для начала стоит обозначить, что дистанционное обучение в России не налажено как полностью автономный учебный процесс, это скорее помощь в ситуациях, когда занятия вживую невозможны - болезнь, отъезд, карантин и тому подобные вещи. Далее обозначим проблемы.

1. Использование интернет технологий в учебном процессе требует необходимости адаптации учебных материалов нового формата, перестройки организационных моментов, переподготовки учителей.

2. Необходимо позаботиться о налаженном процессе с бесперебойным интернетом, возможностью доступа к компьютеру, как у учеников, так и учителей. Это требует определенного финансирования от властей или частных спонсоров.

3. Как бы ни были прекрасны результаты дистанционного обучения, никто не отменял раз-

ного рода факторы, которые могут помешать учебному процессу. Отключение света – и ученик теряет возможность на неопределенный период заниматься и отправлять задания на проверку, невозможность контролировать честность ученика, который может делать задания нечестно или вовсе их не делать. Общение остается важной частью всей жизни в том числе и обучения.

4. Сужая проблематику, на уроках математики необходимо не только электронные носители и представление материала с них, но и объяснение у доски, что сложно обеспечить в цифровом формате. Поэтому, на взгляд автора, в настоящее время возможно обеспечить достаточное получение знаний, но есть нюансы такие как вывод алгебраических формул или доказательство теорем, которые лучше обговаривать при живом контакте с учениками.

5. Повышенная потребность в мотивации учеников к самостоятельной учебной деятельности. Компьютерные технологии сами по себе не могут вдохновлять и поощрять интерес к предмету, поэтому учитель как никогда должен проявлять находчивость и талант к организации учебного процесса.

6. Отсутствие границы между рабочим временем и отдыхом. Работая дистанционно, невозможно четко установить часы работы и изолироваться от других членов семьи, что может привести к постоянному вмешиванию в процесс работы учителя.

7. Влияние компьютера на здоровье. Длительное пребывание за экраном компьютера в сидячем положении негативно сказывается на зрении, дает нагрузку на позвоночник, ученики ведут малоподвижный образ жизни, что может привести к ожирению.

Таким образом, при дистанционном обучении необходимо решить несколько задач: организация учебного процесса, содержание материала, реализация и отбор информации, какие средства обучения и взаимодействия необходимо использовать, выбор дистанционной технологии. В результате этого, дистанционное обучение даст новые возможности ученикам, появится больше самостоятельности, ученики научатся взаимодействовать в сети интернет, также грамматически правильно оформлять работы, будут поддерживать дисциплину, быть вежливыми, терпимыми. Учитель, в свою очередь, также должен приспосабливаться к новым условиям, быстро реагировать и отвечать ученикам, мотивировать к познанию и придумывать интересные формы проведения урока, поощрять и подбадривать учеников.

Новые технологии в педагогическом процессе невозможны без использования компьютеров и цифровых средств. Они позволяют раскрыть педагогические методы и их возможности, но только сбалансированное сочетание традиционных форм обучения и дистанционного образования помогут достичь наилучшего результата.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Карпова, Л.И. О применении дистанционных образовательных технологий / Л.И. Карпова, Д.А. Никитин. – Текст : непосредственный // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2018. – № 191. – С. 105-109.

REFERENCES

1. Karpova L.I., Nikitin D.A. On the application of distance educational technologies [On the use of distance learning technologies]. *Nauchnyj vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoj aviacii [The Civil Aviation High Technologies (Nauchnyi Vestnik MGTU GA)]*, 2018, no. 191, pp. 105-109.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Д.В. Кириченко, учитель математики, МБОУ «Бутовская СОШ № 1», д. Бутово, Московская область, Россия, e-mail: starman07@yandex.ru, ORCID:0000-0002-1050-3985.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

D.V. Kirichenko, Mathematics Teacher, Butovskaya Secondary School No. 1, Butovo village, Moscow region, Russia, e-mail: starman07@yandex.ru, ORCID:0000-0002-1050-3985.

УДК 372.462

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_107

**Мария Александровна Коврова,  
Анна Анатольевна Заколупина**  
г. Киров

**Фразеологизмы как средство развития лингвокультурологической компетенции у  
третьеклассников на уроках русского языка**

Статья посвящена актуальной проблеме развития лингвокультурологической компетенции младших школьников на уроках русского языка. Ведущими методами исследования являются теоретический анализ, синтез, беседа с учителями начальных классов, диагностика уровня развития лингвокультурологической компетенции И. А. Чиликовой, методы количественной и качественной обработки результатов. Основными результатами статьи стало описание упражнений с фразеологизмами, предусматривающих целенаправленное развитие лингвокультурологической компетенции через специальную компоновку фразеологизмов, ценных с точки зрения культурологической информации; подбора учебных текстов, отражающих лингвокультурологическую информацию; формулирование заданий, связанных с освоением культурного контекста. Представлены примеры разработанных упражнений с фразеологизмами для этапов словарно-орфографической работы и закрепления знаний по изученной на уроке теме. Результаты исследования могут быть использованы в практике обучения младших школьников и при дальнейшей разработке решения проблемы развития лингвокультурологической компетенции в начальной школе.

**Ключевые слова:** фразеологизмы, лингвокультурологическая компетенция, русский язык, упражнения, младшие школьники.

**Maria Alexandrovna Kovrova,  
Anna Anatolyevna Zakolupina**  
Kirov

**Phraseologisms as a means of developing linguocultural competence in third-graders in  
Russian lessons**

The article is devoted to the actual problem of the development of linguocultural competence of primary schoolchildren at the lessons of the Russian language. The leading research methods are theoretical analysis, synthesis, conversation with primary school teachers, diagnostics of the level of development of linguocultural competence of I. A. Chilikova, methods of quantitative and qualitative processing of results. The main results of the article were the description of exercises with phraseological units, providing for the purposeful development of linguocultural competence through a special arrangement of phraseological units that are valuable from the point of view of cultural information; selection of educational texts that reflect linguistic and cultural information; formulation of tasks related to the development of the cultural context. The examples of the developed exercises with phraseological units for the stages of vocabulary and spelling work and consolidation of knowledge on the topic studied in the lesson are presented. The results can be used in the practice of teaching primary schoolchildren and in the further development of a solution to the problem of developing linguistic and cultural competence in primary school.

**Keywords:** phraseological units, linguistic and cultural competence, Russian language, exercises, primary school students.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что предметные результаты освоения программы по русскому языку должны отражать формирование у младших школьников первоначальных представлений о языке как основе национального

самосознания, понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры. Восприятие русского языка как явления национальной культуры является личностным результатом освоения образовательной программы. Между тем, С.В. Плотникова и И.А. Чиликова

справедливо отмечают, что содержательно решение этой задачи не раскрывается [12].

«Осознание языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка», которое обеспечивается совокупностью «знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, единицах с национально-культурным компонентом значения» называется лингвокультурологической компетенцией [1, С. 136].

Н.Л. Мишати́на в содержание данной компетенции добавляет «готовность к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника» [7]. В.В. Воробьев относит к содержанию лингвокультурологической компетенции знание всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [3]. Культуру исследователь воспринимает как объект процесса обучения, следовательно, предъявление учебного материала должно происходить «от культурной единицы» [2].

С.В. Плотникова и И.А. Чиликова определяют структуру содержания лингвокультурологической компетенции младших школьников и выделяют в ней мотивационный, когнитивный, операционально-технологический, поведенческий компоненты [12, С. 172].

Лингвокультурологический аспект может быть успешно реализован при условии опоры на существующий у обучающихся багаж фоновых знаний о культуре, расширения и углубления этого багажа путём передачи дополнительных представлений о предметах и явлениях культуры [11].

Одним из эффективных средств развития лингвокультурологической компетенции, по мнению Е.С. Носовой, является систематическое использование на уроках русского языка единиц с национально-культурным компонентом значения [8]. Ярким пластом лексики русского языка с точки зрения отражения культурологического контекста являются фразеологизмы.

Фразеологизм – «это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, постоянная по своему значению, составу и структуре» [13, С. 76]. Признаками фразеологизмов являются устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность, раздельнооформленное строение, незамкнутость структуры [4].

Культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц и придает фразеологизму культурно-национальную окраску; выявление культурно-национальной коннотации позволяет раскрыть культурно-национальную специфику [6], например, *щи лаптем хлебать* (об очень простом человеке).

О перспективности лингвокультурологического подхода к изучению фразеологии свидетельствуют исследования культурно-концептуальных особенностей фразеологизмов и их роли в развитии культурного самосознания народа (работы В.Н. Телия, А.В. Масловой, Н.Г. Брагиной, Н.Ф. Алефиренко и др.). Как правило, эти исследования посвящены решению проблемы изучения фразеологизмов на уроках русского языка в среднем звене школы. В области начального языкового образования таких исследований немного. Кроме того, сохраняется потребность в разработке практических материалов и рекомендаций для начальной школы. Сказанное подтверждается анализом некоторых учебно-методических комплектов по русскому языку – «Школа России», «Перспектива», «Начальная школа XXI века» для третьего класса.

В учебниках по образовательной системе «Школа России» (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) представлено восемь упражнений с использованием фразеологизмов. Задания к упражнениям направлены на определение лексического значения фразеологизмов, нахождения фразеологизмов по рисунку; отграничение фразеологизмов от свободных словосочетаний; составление предложений с фразеологизмами. Направленность на развитие лингвокультурологической компетенции не прослеживается. На страничке для любознательных дана этимологическая справка фразеологизмов *бить баклуши, спустя рукава*. В конце учебника помещен фразеологический словарь. Большей частью представлены фразеологизмы, значение которых способствует формированию ценностного отношения к труду, науке, человеку, морали, но не отражает национально-культурные особенности народа (*сделать на скорую руку; делать спустя рукава; каков ум, такова и речь; не стыдно не знать, стыдно не учиться; задирать нос; надуть губы и др.*).

Авторы УМК «Перспектива» (Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева) предлагают в третьем классе два упражнения с фразеологизмами, содержащие следующие задания: сравнить прямое и переносное значения фразеологизмов, отраженных на рисунках; объяснить, что обозначают устойчивые словосочетания; подобрать синонимы к фразеологизмам, составить с ними предложения. Используемые фразеологизмы направлены на формирование положительного отношения к науке, человеку, труду (*взяться за ум, выше голову, надуть губы, обвести вокруг пальца, засучив рукава, попасть впросак*), но не раскрывается их культурно-национальная ценность. Предложенные упражнения также не несут лингвокультурологической ценности.

В учебниках русского языка образовательной системы «Начальная школа XXI века» (С.В. Иванов, А.О. Евдокимова) третьеклассникам предлагается два упражнения с фразеологизмами:

с минуты на минуту, ни свет ни заря, за тридцать земель, сломя голову, считать ворон, зверский аппетит. Лингвокультурологическая справка дается лишь к двум фразеологизмам *бить баклуши, встречать хлебом солью*.

Таким образом, анализ УМК по русскому языку позволяет сделать следующие выводы: во-первых, в учебники включено небольшое количество упражнений с фразеологизмами и представлены они эпизодически. Во-вторых, фразеологизмы, используемые в упражнениях, не имеют национально-культурного компонента и, как правило, не отражают национально-культурный контекст. В-третьих, формулировка заданий не предусматривает целенаправленного развития лингвокультурологической компетенции у третьеклассников. Между тем, использование фразеологизмов в качестве языкового материала для упражнений может иметь более широкие возможности в развитии у обучающихся данной компетенции, в частности, знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о его истории.

Для разрешения указанного противоречия нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на разработку и обоснование методических условий развития лингвокультурологической компетенции младших школьников на основе использования упражнений с фразеологизмами.

В исследовании приняли участие обучающиеся двух третьих классов в количестве 38 человек. Базой исследования стала одна из школ Кировской области.

На первом этапе эксперимента нами была проведена диагностика И.А. Чиликовой с целью выявления актуального уровня развития мотивационного, когнитивного и операционно-технологического компонентов лингвокультурологической компетенции [5].

Полученные результаты показали средний уровень развития лингвокультурологической компетенции у третьеклассников в ЭГ и КГ (см. Рис. 1 и Рис.2).

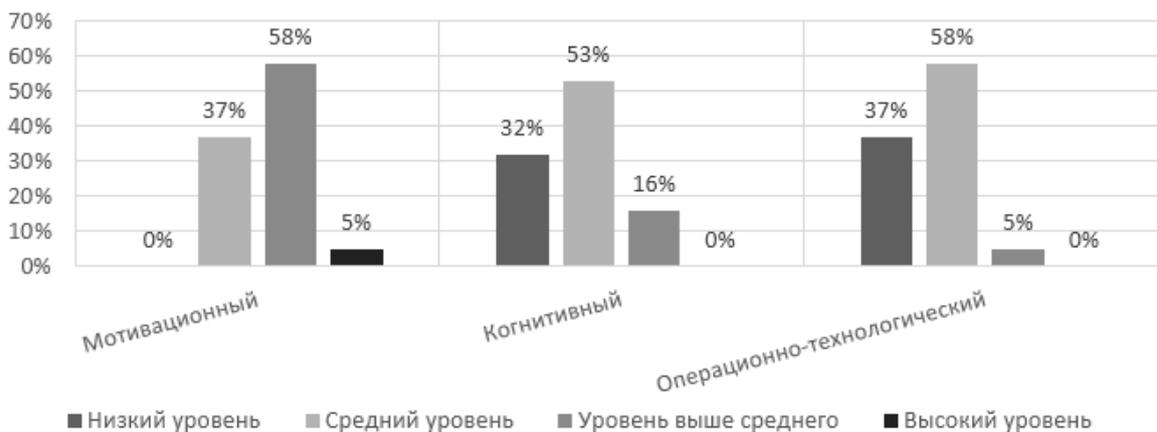


Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития лингвокультурологической компетенции у третьеклассников в ЭГ на констатирующем этапе эксперимента



Рис. 2. Результаты диагностики уровня развития лингвокультурологической компетенции у третьеклассников в КГ на констатирующем этапе эксперимента

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы: младшие школьники затруднялись объяснить значение фразеологизмов: *косая сажень в плечах, семи пядей во лбу, взялся за гуж не говори, что не дюж*; испытывали трудности при работе со словарями и не владели информацией о культурно-исторических фактах, связанных со значением и употреблением данных единиц. Это свидетельствовало о недостаточном внимании к фразеологии на уроках.

Беседа с учителями начальных классов показала, что работа с фразеологизмами на уроках русского языка направлена на развитие речи младших школьников и носит эпизодический характер. Учителя используют следующие приемы работы: найти фразеологизм в предложении, объяснить его значение; дополнить предложение подходящим по смыслу фразеологизмом; заменить фразеологические обороты словами синонимами или антонимами и другие. Между тем, не проводят целенаправленной работы по ознакомлению обучающихся со сведениями о быте русского народа, его истории, о традициях и обычаях, отраженных во фразеологизмах. Также учителя отмечают, что в речи третьеклассников фразеологизмы не встречаются.

С целью повышения уровня развития лингвокультурологической компетенции нами были разработаны две группы упражнений с фразеологизмами для этапов словарно-орфографической работы и закрепления знаний по изученной теме,

обоснованы методические условия их составления и применения.

Первым методическим условием является целенаправленный отбор фразеологизмов для упражнений в соответствии с принципами доступности понимания их значения третьеклассниками, лингвокультурологической ценности и тематического разнообразия. Второе условие касается отбора учебных текстов, отражающих лингвокультурологическую информацию, специальное формулирование заданий, связанных с освоением культурного контекста, отраженного во фразеологизме.

При отборе фразеологизмов мы опирались на исследование Н.А. Потапушкина. Он группирует фразеологизмы, сохранившие информацию об истории, культуре, традициях русского народа в зависимости от компонентов, входящих в их структуру, и выделяет следующие группы: предметы одежды (*сесть в калошу, Тришкин кафтан, к шапочному разбору, спусть рукава*); пища (*проще пареной репы, заварить кашу*); меры измерения (*от горшка два вершка, аришин проглотил*); национальные игры (*играть в бирюльки*); ремесла (*бить баклуши, тянуть канитель, понасть впросак*) и другие [9]. Помимо этого мы использовали фразеологический словарь, предназначенный для детей [10].

Рассмотрим первую группу упражнений, предназначенных для проведения словарно-орфографической работы (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура упражнений с фразеологизмами для этапа словарно-орфографической работы

Структурный элемент упражнения	Текст упражнения	Направленность на развитие компонента ЛКК
Задание на представление словарного слова	– Слово, с которым мы сегодня познакомимся, зашифровано с помощью чисел. <b>6143527</b> Каждому числу соответствует определенная буква: <b>1-а 2-ш 3-л 4-к 5-у 6-б 7-и</b> Какое слово здесь зашифровано?	Задания поискового характера, предполагающие работу с загадками, шифрами, кодами, ребусами, способствуют повышению мотивационно-ценностного отношения к изучаемому материалу и направлены на развитие мотивационного компонента.
Этимологический анализ слова и работа по освоению его орфографии	– Как вы понимаете значение слова <i>калоши</i> ? Найдите значение этого слова в толковом словаре. Напишите слово в тетрадь, поставьте ударение. На что нужно обратить внимание, при написании этого слова? Выделите орфограмму.	Обучающие работают со словарем как источником лингвокультурологической информации, приобретают знания об устаревших словах с национально культурным компонентом значения, входящих во фразеологизмы. Такие задания направлены на развитие когнитивного компонента.
Основное задание с фразеологизмом	– Прочитайте отрывок из произведения Ю. Нагибина «Тихон Петрович», найдите в нем фразеологизм. <i>«...Класс дружно поддержал этот неопровержимый довод. Ребята понимали, что я прав, а Тихон Петрович, несмотря на свой стаж и опыт, сел в калошу».</i>	Выполнение этих заданий способствует развитию умений выделять фразеологизмы в речи, находить информацию об их культурном компоненте значения в словаре, правильно понимать и объяснять значение фразеологизмов. Все это направлено на развитие когнитивного и операционно-технологического компо-

	Как вы понимаете смысл данного выражения? Проверьте себя, обратившись к фразеологическому словарю.	нентов.
Лингвокультурологическая справка	– <i>Впервые это выражение появилось в Древней Руси. В те времена люди устраивали народные игрища - бои. Во время схватки один из противников часто оказывался на земле, в луже. Такое завершение боя вызывало насмешки у публики, поэтому выражение и связывается с совершением ошибки или оплошности. Слово калоша произошло от слова калужа, что означало лужу.</i>	Для повышения познавательного интереса обучающихся к фразеологизмам, в упражнения включены лингвокультурологические справки, содержащие новую для младших школьников информацию о возникновении фразеологизмов, сведения об истории и традициях русского народа. Это направлено на развитие мотивационного компонента.
Дополнительное задание, связанное с выполнением определённого мыслительного действия с фразеологизмами	– Прочитайте предложения, вставьте подходящие по смыслу фразеологизмы. Запишите предложение с изученным фразеологизмом. – <b>Справка:</b> <i>Бить баклуши, прощепаренной репы, Гришкин кафтан. Учительница сказала Васе: «У тебя учеба, как у ... .. Только исправил двойку по математике, получил по русскому языку.» «Хватит ... .. , садись за уроки», - строго сказала мама. Решить эту задачу оказалось ...</i>	При выполнении таких заданий у обучающихся развиваются умения правильно понимать значения фразеологизмов и употреблять их в собственной речи. Такая работа направлена на развитие операционно-технологического компонента.

С примером упражнения для этапа словарно-орфографической работы можно ознакомиться ниже.

**Упражнение 1.**

Разгадайте ребус. Какое слово у вас получилось?



Посмотрите в толковом словаре значение данного слова. На что следует обратить внимание при его написании? Напишите слово в тетрадь. Поставьте ударение, выделите орфограмму.

Какой фразеологизм изображен на картинке? Посмотрите во фразеологическом словаре его значение.



Справка: *тянуть бирюльки, играть в бирюльки, рассыпать бирюльки.*

**Лингвокультурологическая справка:**

*В старину на Руси была широко распространена игра в бирюльки. Смысл игры в бирюльки заключался в том, чтобы из кучки игрушек вытащить специальным крючком одну игрушку за другой, не затронув и не рассыпав остальные. Пошевеливший*

*соседнюю бирюльку передает ход следующему игроку. Игра продолжается, пока не разберут всю кучу. Так проводили долгие зимние вечера не только дети, но и взрослые. Со временем выражение «играть в бирюльки» стало фразеологизмом.*

Прочитайте. В каком предложении можно употребить фразеологизм *играть в бирюльки*? Напишите это предложение по памяти, вставив фразеологизм.

*Серёжа прочитал эту книгу от начала до конца.*

*Ребята усердно принялись за работу.*

*На уроке Катя отвлекалась и попусту тратила время.*

Структура упражнений для этапа закрепления знаний по изученной теме имеет следующие части: основное задание, направленное на освоение культурологического контекста, дидактический материал (учебный текст, отражающий лингвокультурологическую информацию), дополнительные задания, связанные с темой урока и другими разделами русского языка.

Выполнение основного задания связано с прочтением исторической справки, которая содержит новую для третьеклассников информацию об обычаях, традициях, истории русского народа. На основе прочитанной информации дети определяют фразеологизм, сравнивают его первоначальное значение с современным переносным употреблением. Такой вид работы направлен на развитие операционно-технологического компонента.

Дополнительные задания направлены на закрепление знаний по изучаемой на уроке теме, повторение материала по другим разделам русского языка (грамматике, фонетике, орфографии), активизацию фразеологизмов в речи детей.

С примером упражнения для этапа закрепления знаний по изученной теме можно ознакомиться ниже.

**Упражнение 2.**

**Основное задание.** Прочитай историческую справку. Выпиши из текста фразеологизмы, связанные с традиционным русским блюдом. В каких ситуациях употребляются данные фразеологизмы в современном мире?

*На Руси, когда ещё не знали картошки, каша была основным повседневным блюдом крестьян. Поэтому именно с кашей связано много фразеологизмов: «с ним каши не сварить» говорили про человека, с которым нельзя было делать общее дело, «мало каши ел» - молод и неопытен. Каша готовилась быстро, на это не требовалось большого умения. Если каша получалась невкусной, её всё равно приходилось есть (расхлёбывать). «Заварил кашу» - говорили про человека, который, не обдумав последствия, создал сложную ситуацию. Для того чтобы её решить, приходилось «расхлё-*

*бывать кашу» - то есть прикладывать большие усилия для исправления создавшегося положения.*

**Дополнительные задания.**

- Имена существительные какого падежа преобладают в выписанных фразеологизмах?
- Подумай, какие виды каш могли варить на Руси? Составь названия каш, разгадав ребусы.



- Придумай и запиши конкретную жизненную ситуацию, в которой можно употребить фразеологизм «заварить кашу».

Разработанные нами упражнения учитывают все компоненты лингвокультурологической компетенции, что позволяет учителю вести целенаправленную работу по ее развитию. Кроме того, упражнения способствуют развитию мыслительных умений младших школьников и познавательного интереса к урокам русского языка в целом.

Для выявления эффективности указанных упражнений в развитии лингвокультурологической компетенции была проведена повторная диагностика (см. Рис. 3, Рис.4, Рис.5).

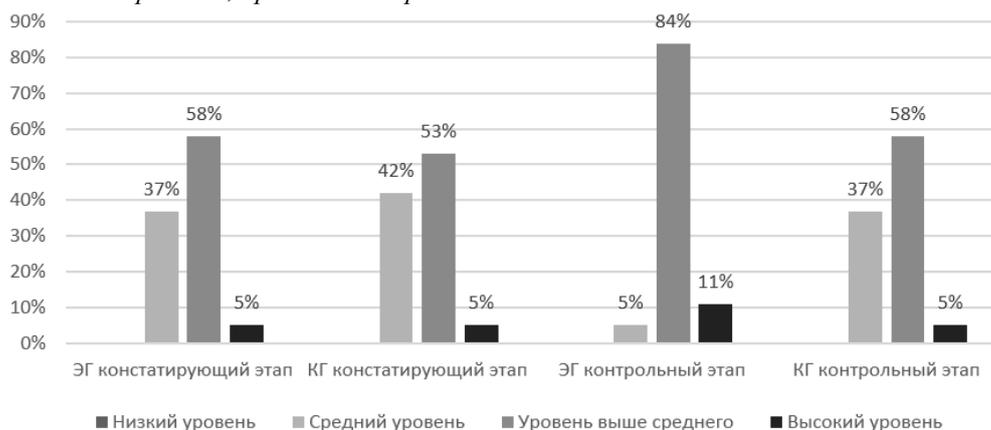


Рис. 3. Сравнительные результаты диагностики уровня развития мотивационного компонента лингвокультурологической компетенции у третьеклассников в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента



Рис. 4. Сравнительные результаты диагностики уровня развития когнитивного компонента лингвокультурологической компетенции у третьеклассников в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

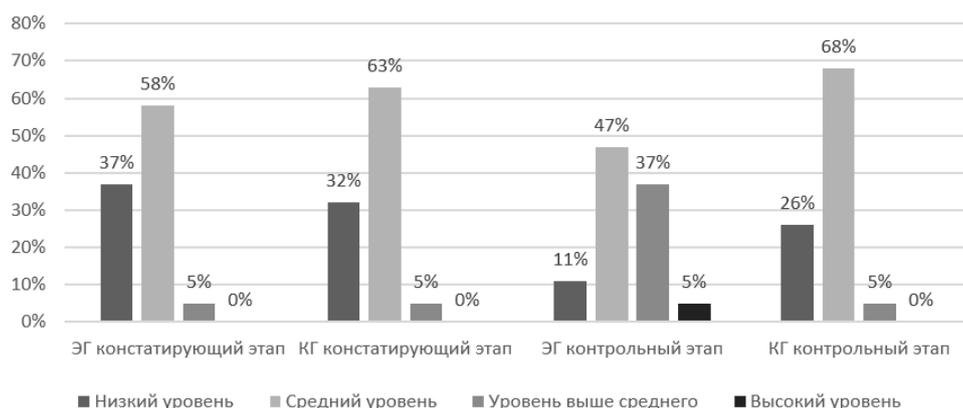


Рис. 5. Сравнительные результаты диагностики уровня развития операционно-технологического компонента лингвокультурологической компетенции у третьеклассников в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

По результатам диагностики в КГ значения компонентов лингвокультурологической компетенции остались на прежнем уровне, либо изменились незначительно. В ЭГ выявлена положительная динамика. Третьеклассники начали проявлять больший интерес и желание познавать русскую культуру. Выполняя задания, обучающиеся продемонстрировали знания большего количества фразеологизмов, умение извлекать из них культурно значимую информацию и обращаться к словарю для получения информации о значении и происхождении фразеологизмов.

Полученные результаты подтверждают эффективность упражнений с фразеологизмами в развитии лингвокультурологической компетенции у младших школьников. Целенаправленное, систематическое использование упражнений на этапах сло-

варно-орфографической работы и закрепления знаний по теме урока способствует заинтересованности обучающихся фразеологизмами и отраженными в них национально-культурными особенностями народа, стремлению включать фразеологизмы в свою речь. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении известных представлений о возможности развития лингвокультурологической компетенции младших школьников на основе нового варианта использования фразеологизмов в процессе обучения русскому языку. Практическая значимость исследования заключается в отборе фразеологизмов с национально-культурным компонентом, их группировке с учетом тематического разнообразия, составления упражнений с фразеологизмами для словарно-орфографической работы и закрепления знаний.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова [и др.] ; под ред. Е.А. Быстровой. – Москва : Дрофа, 2004. – 238 с. – Текст : непосредственный.
2. Воробьев, В.В. Культурологическая парадигма русского языка: теория описания языка и культуры во взаимодействии / В.В. Воробьев. – Москва : ИРЯП, 1994. – 76 с. – Текст : непосредственный.
3. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография / В.В. Воробьев. – Москва : РУДН, 1997. – 331 с. – Текст : непосредственный.
4. Жуков, В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков. – Москва : Высшая школа, 1986. – 313 с. – Текст : непосредственный.
5. Кусова, М.Л. Оценка уровня сформированности культуроведческой компетенции младших школьников / М.Л. Кусова, И.А. Чиликова. – Текст : электронный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1 (34). – С. 34-39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-sformirovannosti-kulturovedcheskoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 18.05.2021).
6. Маслова, В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.
7. Мишати́на, Н.Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку / Н.М. Мишати́на. – Текст : электронный // Университетский научный журнал. – 2012. – № 2. – С. 77-88. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17706591\\_28048837.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17706591_28048837.pdf) (дата обращения: 16.03.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
8. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку / Е.С. Носова. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 453-456. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-v-sisteme-obucheniya-rodnomu-yazyku.pdf> (дата обращения: 20.04.2021).

9. Потапушкин, Н.А. Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте / Н.А. Потапушкин. – Москва : УМУ РУДН, 2000. – 123 с. – Текст : непосредственный.
10. Розе, Т.В. Большой фразеологический словарь для детей / Т.В. Розе. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 223 с. – Текст : непосредственный.
11. Сычугова, Л.П. Методика обучения речи: культуроведческий подход / Л.П. Сычугова. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2012. – 325 с. – Текст : непосредственный.
12. Чиликова, И.А. Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе обучения русскому языку / И.А. Чиликова, С.В. Плотникова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 170–175.
13. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – Москва : Санкт-Петербург, 1996. – 192 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bystrova E.A., et al. Obuchenie russkomu jazyku v shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Teaching Russian at school]. In E.A. Bystrovoy (ed.). Moscow: Drofa, 2004. 238 p.
2. Vorob'ev V.V. Kul'turologicheskaja paradigma russkogo jazyka: teorija opisanija jazyka i kul'tury vo vzaimodejstvii [Culturological paradigm of the Russian language: the theory of description of language and culture in interaction]. Moscow: IRJaP, 1994. 76 p.
3. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologija (teorija i metody): monografija [Linguoculturology (theory and methods)]. Moscow: RUDN, 1997. 331 p.
4. Zhukov V.P. Russkaja frazeologija [Russian phraseology]. Moscow: Vysshaja shkola, 1986. 313 p.
5. Kusova M.L., Chilikova I.A. Ocenka urovnja sformirovannosti kul'turovedcheskoj kompetencii mladshih shkol'nikov [Assessment of the level of formation of the cultural competence of junior schoolchildren]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [The Surgut State Pedagogical University Bulletin], 2015, no. 1 (34), pp. 34-39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-sformirovannosti-kul'turovedcheskoj-kompetencii-mladshih-shkolnikov> (Accessed 18.05.2021).
6. Maslova, V.A. Lingvokul'turologija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Linguoculturology]. Moscow: Akademija, 2004. 208 p.
7. Mishatina N.L. Lingvokonceptologija kak teoretiko-prikladnoe napravlenie sovremennoj metodiki obuchenija jazyku [Linguoconceptology as a theoretical and applied direction of modern methods of language teaching]. *Universitetskij nauchnyj zhurnal [University scientific journal]*, 2012, no. 2, pp. 77-88. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17706591\\_28048837.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17706591_28048837.pdf) (Accessed 16.03.2021).
8. Nosova E.S. Mesto lingvokul'turologicheskoi kompetencii v sisteme obuchenija rodnomu jazyku [Place of linguocultural competence in the system of teaching the native language]. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science]*, 2008, no. 80, pp. 453-456. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokul'turologicheskoi-kompetencii-v-sisteme-obuchenija-rodnomu-jazyku> (Accessed 20.04.2021).
9. Potapushkin N.A. Frazeologicheskie edinicy russkogo jazyka v lingvokul'turologicheskom aspekte [Phraseological units of the Russian language in the linguocultural aspect]. Moscow: UМУ RUDN, 2000. 123 p.
10. Roze T.V. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' dlja detej [Large phraseological dictionary for children]. Moscow: OLMA Media Grupp, 2010. 223 p.
11. Sychugova L.P. Metodika obuchenija rechi: kul'turovedcheskij podhod [Methods of teaching speech: a cultural approach]. Kirov: Raduga-PRESS, 2012. 325 p.
12. Chilikova I.A., Plotnikova S.V. Formirovanie kul'turovedcheskoj kompetencii mladshih shkol'nikov v processe obuchenija russkomu jazyku [Formation of culturological competence of junior schoolchildren in the process of teaching the Russian language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2013, no. 5, pp. 170–175.
13. Shanskij N.M. Frazeologija sovremenno go russkogo jazyka [Phraseology of the modern Russian language]. Moscow: Sankt-Peterburg, 1996. 192 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

М.А. Коврова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr12019@vyatsu.ru](mailto:usr12019@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0001-5922-5560.

А.А. Заколупина, студентка 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [zakolupina98@list.ru](mailto:zakolupina98@list.ru), ORCID: 0000-0002-2874-8147.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

M.A. Kovrova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [usr12019@vyatsu.ru](mailto:usr12019@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0001-5922-5560.

A.A. Zakolupina, 5<sup>th</sup> year Undergraduate Student, faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [zakolupina98@list.ru](mailto:zakolupina98@list.ru), ORCID: 0000-0002-2874-8147.

**Светлана Ивановна Коурова,  
Татьяна Сергеевна Потапова**  
г. Шадринск

### **Реализация эколого-краеведческого подхода в курсе школьной зоологии при изучении экологической составляющей**

В данной статье рассмотрена проблема экологического образования и воспитания школьников в учебно-воспитательном процессе школьной биологии. Представлен исторический аспект становления экологического образования, приёмы экологизации школьного образования. Важное значение в работе отводится описанию эколого-краеведческого подхода, как ведущего, в становлении знаний учащихся об экологии родного края и формированию опыта практической деятельности в природе в процессе организации наблюдений на экскурсиях, осуществлении экологической деятельности учащихся в образовательном процессе по зоологии. В статье определена роль данного подхода в формировании знаний учащихся об особенностях строения, экологии и жизнедеятельности животных своего региона, описаны методические подходы к реализации эколого-краеведческого подхода на уроках биологии, во внеурочной работе, в процессе проектной деятельности.

**Ключевые слова:** экологическое образование, эколого-краеведческий подход, уроки зоологии, экскурсия, школьная биология.

**Svetlana Ivanovna Kourova,  
Tatyana Sergeevna Potapova**  
Shadrinsk

### **Implementation of the ecological and local history approach in the course of school zoology in the study of the ecological component**

This article examines the problem of environmental education and upbringing of schoolchildren in the educational process of school biology. The historical aspect of the formation of environmental education, methods of ecologization of school education are presented. An important role in the work is given to the description of the ecological and local history approach, as the leading one in the formation of students' knowledge about the ecology of their native land and the formation of practical experience in nature in the process of organizing observations on excursions, the implementation of the ecological activities of students in the educational process in zoology. The article defines the role of this approach in the formation of students' knowledge about the structural features, ecology and life of animals in their region, describes methodological approaches to the implementation of the ecological and local history approach in biology lessons, in extracurricular work, in the process of project activities.

**Keywords:** ecological education, ecological and local history approach, lessons of zoology, excursion, school biology.

Современное информационное общество предъявляет немало требований к системе образования. В связи с принятыми в системе образования реформами идет тенденция сокращения часов на естественные науки (в том числе на зоологию) и внеурочную эколого-краеведческую деятельность. Экологическое образование в современной школе в настоящее время терпит ряд изменений. Некоторое время назад из школьных дисциплин убрали предмет «Экология», поэтому на современном этапе экологизация осуществляется посредством включения в разные школьные дисциплины экологического компонента. Экологический компонент или экологическая составляющая школьного курса биологии – это система экологических знаний, представлений, которая реализуется на всём протяжении школьного образования в предметах естественнонаучного и гуманитарного цикла [4].

Изучение экологического материала осуществляется через классно-урочную систему и внеурочную работу.

В настоящее время экологизированными являются дисциплины естественнонаучной направленности: география, химия, физика, которые изу-

чаются в основной и старшей школе. Экологизация касается также школьного курса биологии и его разделов: «Введение в общую биологию», «Ботаника», «Зоология», «Анатомия».

В основу школьного экологического образования положен принцип преемственности, который предусматривает расширение и углубление экологических знаний и умений учащихся на каждой последующей ступени обучения, развитие экологической культуры и ценностного отношения к окружающей природе. Принцип преемственности касается используемых педагогами форм, методов, средств обучения с учётом возрастных особенностей учащихся. Содержание экологических знаний углубляется в каждом курсе школьной биологии. Систематизация и обобщение экологических знаний происходит при изучении курса «Общая биология» в 10-11 классах старшей школы.

Формирование знаний учащихся по экологии носит интегрированный характер, с учётом основных достижений современной экологии как комплексной науки. В процессе школьного экологического образования дети знакомятся с основами биологической экологии, предметом изучения ко-

торой являются организменные и надорганизменные биологические системы; рассматривают экологию растительных и животных организмов; изучают основы экологии человека, законы взаимодействия человека и среды, рассматривают глобальные и региональные экологические проблемы. Наиболее экологизированными являются курсы «Введение в общую биологию (9 класс) и Общая биология (10-11 классы). В школьных курсах «География», «Химия», «Физика» изучаются прикладные аспекты экологии. В курсе «Человек и его здоровье» уделяется внимание эколого-валеологическому аспекту, рассматривается влияние факторов окружающей среды на здоровье человека.

Важная роль в экологическом обучении и воспитании учащихся отводится знанию экологических основ своего региона, малой родины. Проблема знакомства учащихся с региональной экологией реализуется посредством эколого-краеведческого подхода.

Эколого-краеведческий подход, применяемый в образовательном процессе, можно охарактеризовать, как решение объединить образовательную программу с познанием обучающимися родного края, с возможностью воплощать полученные знания в общественно-полезную деятельность [2]. Исходя из сути данного подхода, можно сказать, что он может стать эффективным решением ряда проблем, возникающих как в образовательном, так и в воспитательном процессах [1].

На основе изучения специальной литературы, можно определить *эколого-краеведческий подход* как процесс, который обеспечивает решение общих задач экологического образования, направленных на улучшение учащимися окружающей среды в родном крае. Эколого-краеведческий подход в образовании предполагает выбор соответствующих компонентов педагогического процесса (целей, содержания, форм, методов, средств).

В современном ФГОС основного общего образования установка на национально-региональный компонент содержания образования и механизм его реализации отсутствуют, нет чётких рекомендаций о том, в каком объёме и как организовать изучение природы на местном уровне. Посредством реализации эколого-краеведческого подхода возможно освоение школьниками регионального содержания образования. Именно данный подход ориентирует педагогический процесс на познание учащимися особенностей своего края (в учебной и поисковой деятельности), на организацию деятельности учащихся по применению приобретенных знаний в практической деятельности через пропаганду знаний о крае, доступное и посильное участие в решении проблем своего региона, сохранении и прумножении традиций [6].

Большое количество исследований в области экологического и природоохранного воспитания

учащихся появилось в конце 80-ых годов 20 века в российской и мировой науке в связи с антропогенными изменениями, которые привели к экологическим проблемам глобального масштаба. Учёные стали описывать возможные последствия экологической ситуации и пути выхода из неё. В педагогических исследованиях также появляется значительное количество работ о значимости и важности экологического образования и воспитания школьников. Ряд исследований связан с изучением школьниками вопросов экологии и охраны природы с учётом местной специфики (Ч. Кармергеров, 1980; Е. Конакбаев).

В настоящее время большое количество научных работ посвящено проблемам экологического воспитания и формирования экологической культуры школьников. Учёные П.В. Иванова, Т.А. Бабакова раскрывают сущность школьного экологического краеведения. Вопросы организации природоохранной деятельности школьников раскрываются педагогами в области биологического образования: И.Н. Пономаревой, В.В. Ляпушиным, Н.И. Сониным, В.В. Пасечник. Роль и значимость внеурочной работы по биологии и экологии описана в работах отечественных и зарубежных исследователей: Н.М. Артеменко, Т.В. Калугиной, Т.Х. Мезенцевой, А.А. Бородай, Дж. Сванна, В. Степпа, М. Хейл и др.

Проблемы региональной экологии, методические аспекты организации экологической работы в школе рассмотрены в исследованиях Л.В. Моисеевой, М.А. Якунчева, М.В. Аргуновой, Г.И. Таршис и других. Эти учёные региональный компонент рассматривают как неотъемлемую часть модернизации российского образования [3].

Педагогам, реализующим эколого-краеведческий подход, необходимо учитывать его многофакторность и метапредметность. То есть данный подход применяется не только в учебно-воспитательном процессе по биологии, но и при изучении других школьных дисциплин [2].

Рассмотрим реализацию эколого-краеведческого подхода в школьном курсе биологии на примере изучения многообразия, строения и жизнедеятельности животного мира. Курс зоологии имеет своей целью знакомство учащихся с представителями Царства животные, с особенностями жизнедеятельности представителей разных систематических групп животных: от простейших одноклеточных до сложноорганизованных многоклеточных организмов. Важная роль в курсе зоологии отводится экологической составляющей, направленной на формирование знаний об экологии животных и их охране.

Научные основы экологии животных заложены в работах П.С. Палласа, К.М. Бэра, М.А. Мензбира, А.Ф. Миддендорфа. Основоположником экологии животных принято считать профессора Московского университета К.Ф. Рулье. В работе

учёного Н.А. Северцева раскрыты периодические явления в жизни животных на примере представителей Воронежской губернии. Автор учебника по экологии животных Д.Н. Кашкаров составил подробную классификацию жизненных форм животных в связи со средами обитания.

На современном этапе целый ряд учёных продолжает вести исследования в области экологии животных: Н.Н. Дроздов, И.В. Потапов, Л.Н. Ермаков Н.А. Рыков и др.

Проанализировав программу школьной зоологии авторской линии В.В. Пасечника, мы определили содержание и место эколого-краеведческого подхода в данном курсе биологии. При изучении каждой темы учитель обращает внимание учащихся на многообразие животного мира и экологические особенности живых организмов своей местности. В рамках регионального компонента на уроках зоологии следующие темы: «Воздействие человека на животных». «Промысловые животные». «Рыболовство». «Охота». «Охрана промысловых зверей, птиц, рыбных богатств». «Животные сельскохозяйственных угодий». «Насекомые – опылители растений». «Насекомые – вредители культурных растений». «Многообразии земноводных». «Многообразии птиц и их значение», Многообразии млекопитающих. «Искусственные экосистемы», «Среда обитания организмов. Экологические факторы». В рамках данных тем на уроках учащиеся готовят сообщения, мини-проекты, выполняют творческие задания, представляют результаты экскурсий.

Программой 7 класса предусмотрены следующие экскурсии:

– Экскурсия-практикум при изучении темы «Искусственные экосистемы» в городской парк. В ходе данной экскурсии учащиеся могут оценить особенности искусственной экологической системы и роль антропогенного фактора.

– Экскурсия «Изучение многообразия птиц», предполагающая у обучающихся закрепления знаний о многообразии местных птиц, их значении для природы и человека, фиксацию умения школьников распознавать птиц изученных отрядов и черты их приспособленности к определенным условиям среды обитания;

– Экскурсия «Многообразии фауны родного края» в дендрарий лесной школы. Цель экскурсии: познакомить учащихся с многообразием местных плацентарных млекопитающих, продолжить формирование у обучающихся умений узнавать млекопитающих, их основных отрядов, сформировать бережное отношение к животному миру родного края [3].

При изучении регионального компонента на уроках биологии предполагается подготовка учащимися сообщений определенной тематики. Например, при изучении млекопитающих своего края можно подготовить следующие сообщения:

«Семейство псовые Курганской области. Представители. Биология», Семейство земноводных Курганской области. Основные представители. Биология», Семейство куньи Курганской области. Основные представители. Биология».

Тематика сообщений при изучении птиц своего региона: «Семейство воробьиные Курганской области. Основные представители и образ жизни», «Семейство жаворонковые Курганской области. Основные представители и образ жизни», «Семейство Иволговые Курганской области. Основные представители и образ жизни», Семейство синицевые Курганской области. Основные представители и образ жизни».

Примерная тематика докладов при изучении Членистоногих животных: «Семейство ракообразные Курганской области. Основные представители, характеристика», «Семейство Паукообразные Курганской области. Основные виды и представители», «Семейство Насекомые Курганской области. Основные виды и представители». Предварительная подготовка и рассказ сообщений поможет учащимся больше узнать о видовом составе животных и растений своей местности, послужит отличным дополнением к ранее приобретенным знаниям в области экологии и биологии животных.

В соответствии с возрастными особенностями учащихся среднего школьного возраста на уроках можно использовать игры и игровые приёмы. Использование игровых приёмов позволит усваивать детям знания в более интересной и доступной для них форме. Соперничество и согласованность действий в команде формирует коммуникативные и личностные качества учащихся.

На уроке при изучении животного мира своего региона можно провести интерактивную игру в форме мозгового штурма. Она предполагает разделение класса на 2 равные команды и быстрый ответ на вопросы.

Примеры игр, которые можно проводить с целью активизации познавательных способностей учащихся могут быть следующими: «Что ты знаешь о братьях своих меньших?», «Мои пернатые товарищи», «Насекомые – друзья или враги?». Задача учеников проявить свои интеллектуальные способности, смекалку, знания о разнообразии фауны родного края. Задача учителя оценить ориентируются ли учащиеся в данном вопросе.

К изучению регионального компонента можно подойти творчески и организовать театрализованную игру. От обучающихся требуется подготовить дома небольшую фигурку местного животного из подручных средств и сообщить о выборе животного учителю. Учитель со своей стороны придумывает мини-сценку с участием этих животных и выступает в качестве ведущего. Текст предварительно распечатывает и раздает уже на уроке ученикам с дальнейшим проведением сценки.

При организации внеурочной деятельности учитель может организовать различные походы, встречи, викторины, конкурсы. Для развития большего интереса к животному и растительному миру родного края можно организовать детям встречу с работниками учреждений дополнительного образования – станции юных натуралистов, организовать встречу с зоозащитниками, волонтерами и т.д.

Для разностороннего изучения закономерностей, фактов, явлений в рамках эколого-краеведческого принципа можно реализовывать тематические викторины, такие как: «Знаешь ли ты животных своего края?», «Замечал - не замечал», «Самый умный краевед» и другие.

Конкурсы служат мотивацией для развития творческих способностей учащихся, умения работать с различными источниками информации, развития коммуникативных навыков. Конкурсы реализуются на Всероссийском и региональном уровнях. Данные мероприятия дают возможность учащимся представить какую-либо исследовательскую работу по эколого-краеведческой тематике. Если конкурс проводит школа, то можно организовать выставку рисунков, фотографий животных в естественной среде обитания. Подготовка к викторине, участию в конкурсах различного уровня требует от учителя значительных затрат времени по подготовке учащихся. Но данная работа ценна тем, что способствует формированию предметных и метапредметных умений школьников, повышает интерес к биологии, способствует развитию личностных качеств обучающихся.

Метод проектов является одной из ведущих технологий в реализации эколого-краеведческого

подхода. Экологические проекты занимают самое большое число среди выполняемых школьниками исследовательских работ. Например, в курсе школьной зоологии предусмотрены и могут быть реализованы следующие проекты: «Заповедный край», «Экология беспозвоночных Курганской области», «Распространение и экология синантропных птиц города Шадринска», «Обитатели школьного Шадринского дендропарка и их роль в природе», «Река Исеть как экосистема и её обитатели».

В рамках изучения зоологии обучающиеся приобретают ряд ключевых компетенций, которые способствуют достижению успеха в изменяющихся условиях современного общества; у них формируется взаимосвязанное представление о явлениях в окружающем мире и мире ценностей, новое мировоззрение культурного человека. Дети учатся проектировать и управлять собственной деятельностью не только в сфере школьного образования, но и в рамках дополнительного образования, развивают творческие способности и налаживают культуру взаимоотношений с ровесниками и педагогами.

Таким образом, эколого-краеведческий принцип является важным звеном в курсе изучения зоологии и школьной биологии в целом. Ориентированность на практические действия обучающихся обеспечивает закрепление теоретического материала, полученного на уроках биологии. Знание региональных аспектов экологии, реализация эколог-краеведческого подхода в процессе учебной деятельности, во внеурочной работе по зоологии способствует формированию предметных умений, повышает познавательный интерес к изучению своего края.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аргунова, М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.В. Аргунова. – Москва, 2010. – 47 с. – Текст : непосредственный.
2. Бабакова, Т.А. Теория и практика школьного экологического краеведения : дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Бабакова. – Москва, 1996. – 24 с. – Текст : непосредственный.
3. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития. – Текст : непосредственный // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2012. – № 2. – С. 4–15.
4. Коурова, С.И. Гуманитарный подход к изучению экологической составляющей в современном школьном образовании / С.И. Коурова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум – 2020 : материалы XII Междунар. студ. науч. конф. – Москва, 2016-2020. – URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021647> (дата обращения: 19.02.2020).
5. Краеведение. – Текст : электронный // Большая советская энциклопедия. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/99357> (дата обращения: 10.05.21).
6. Моисеева, Л.В. Региональное экологическое образование: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1997. – 47 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Argunova M.V. Jekologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija kak nadpredmetnoe napravlenie modernizacii shkol'nogo obrazovanija. Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Environmental education for sustainable development as a supra-subject area of school education modernization. Dr. Sci. (Pedagogy) thesis]. Moscow, 2010. 47 p.
2. Babakova T.A. Teorija i praktika shkol'nogo jekologicheskogo kraevedenija. Dis. d-ra ped. nauk [Theory and practice of school ecological study of local lore. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 1996. 24 p.

3. Konceptija obshhego jekologicheskogo obrazovanija v interesah ustojchivogo razvitija [Concept of general environmental education for sustainable development]. *Jekologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly* [Environmental education: before school, at school, outside school], 2012, no. 2, pp. 4–15.
4. Kourova S.I. Gumanitarnyj podhod k izucheniju jekologicheskoy sostavljajushhej v sovremennom shkol'nom obrazovanii [A humanitarian approach to the study of the environmental component in modern school education]. *Studencheskij nauchnyj forum – 2020: materialy XII Mezhdunar. stud. nauch. konf.* [Student Scientific Forum - 2020]. Moscow, 2016-2020. URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021647> (Accessed 19.02.2020).
5. Kraevedenie [Local history]. *Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija* [Great Soviet Encyclopedia]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/99357> (Accessed 10.05.21).
6. Moiseeva L.V. Regional'noe jekologicheskoe obrazovanie: teorija i praktika. Avtoref. dis. d-ra ped. nauk [Regional environmental education: theory and practice. Dr. Sci. (Pedagogy) thesis]. Ekaterinburg, 1997. 47 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

С.И. Коурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [svetlanakourova76@gmail.com](mailto:svetlanakourova76@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9394-4446.

Т.С. Потапова, студентка факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [potapova.tatyana.00@inbox.ru](mailto:potapova.tatyana.00@inbox.ru).

**INFORMATION ABOUT AUTHORS:**

S.I. Kourova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [svetlanakourova76@gmail.com](mailto:svetlanakourova76@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9394-4446.

T.S. Potapova, Undergraduate Student of the Faculty of Computer Science, Mathematics and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [potapova.tatyana.00@inbox.ru](mailto:potapova.tatyana.00@inbox.ru).

УДК 373.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_119

**Светлана Валериевна Лесик,  
Татьяна Васильевна Малова**  
г. Киров

**Развитие у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении  
на дорогах в проекте «Берегись автомобиля»**

В статье рассматривается эффективность использования проектной деятельности в процессе развития представлений о безопасном поведении на дорогах у детей старшего дошкольного возраста. Цель работы – выявление педагогических условий, эффективно влияющих на формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о безопасном поведении на дорогах в проекте «Берегись автомобиля». Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: раскрыты представления о безопасном поведении на дорогах у старших дошкольников; охарактеризована проектная деятельность как средство формирования у старших дошкольников представлений о здоровом образе жизни; представлен проект «Берегись автомобиля» по развитию у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах.

**Ключевые слова:** безопасное поведение на дорогах, правила дорожного движения, безопасность, проект, проектная деятельность.

**Svetlana Valerievna Lesik,  
Tatyana Vasilievna Malova**  
Kirov

**The development of ideas about safe behavior on the roads in 6-7 years children in the  
project “Watch out of the car”**

The article discusses the effectiveness of using project activities in the process of developing ideas about safe behavior on the roads in older preschool children. The aim of the work is to identify pedagogical conditions that effectively influence the formation of children of older preschool age ideas about safe behavior on the roads in the project “Watch out of the car”. The leading methods of studying the problem are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical experiment. The main results of the article: the concepts of safe behavior on the roads in older preschoolers are revealed; project activity is characterized as a means of forming ideas about a healthy lifestyle in older preschoolers; the project “Watch out of the car” is presented, on the development of ideas about safe behavior on the roads in children 6-7 years old.

**Keywords:** safe behavior on the roads, traffic rules, security project, project activity.

**Введение**

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» безопасность детей, проблема сохранения и укрепления их здоровья является одной из важнейших стратегических задач развития страны. Проблема безопасного поведения на дороге имеет разные аспекты, однако главным из них всегда будет сохранение человеческой жизни. В современном мире происходит стремительный рост автомобильных потоков на наших улицах. Ребенок с раннего детства становится участником дорожного движения, поэтому проблема обучения основам безопасного поведения на дорогах является особенно актуальной [1].

Основной причиной детского дорожно-транспортного травматизма, по данным ГИБДД УМВД России по Кировской области, является несоблюдение детьми и взрослыми правил дорожного движения и требований безопасного поведения на дороге. В статье 29 закона РФ № 196–ФЗ от 10.12.1995 г. (ред. от 26.07.2017 г.) «О безопасности дорожного движения» отмечается, что «обучение граждан правилам безопасного поведения на автомобильных дорогах осуществляется организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, предусматривающими такое обучение». Следовательно, профилактика детского дорожно-транспортного травматизма на сегодняшний день является одним из важнейших направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений [3].

Важнейшая роль в профилактике детского дорожно-транспортного травматизма принадлежит образовательному учреждению. В ФГОС ДО одним из направлений реализации образовательной области «Социально – коммуникативное развитие» является формирование основ безопасного поведения в быту, социуме и природе. Взрослым, окружающим ребенка, необходимо осознавать степень своей ответственности за сохранность жизни и здоровья ребенка в условиях дорожной ситуации. Основная задача, стоящая перед педагогами и родителями, воспитать дисциплинированного пешехода, пассажира, а в дальнейшем и водителя, неукоснительно соблюдающего правила дорожного движения и осознающего ответственность не только за свою жизнь и здоровье, а также за жизнь и здоровье окружающих его сограждан [2].

Проектная деятельность является одним из эффективных средств, содействующих решению задачи формирования представлений старших дошкольников о безопасном поведении на дорогах. Ребенок с самого рождения является первооткрывателем, поэтому проектная деятельность занимает важное место в работе современного детского сада.

При анализе деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций было

выявлено, что педагоги не в полной мере готовы к использованию в работе с детьми дошкольного возраста проектной деятельности.

Таким образом, мы видим противоречие между требованиями современного общества, государства к воспитанию у детей ответственного отношения за сохранность жизни и здоровья в условиях дорожной ситуации и недостаточной разработанностью данной темы относительно к проектной деятельности.

Проблема исследования: каковы педагогические условия развития у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах в проекте «Берегись автомобиля».

Цель исследования: выявление педагогических условий, эффективно влияющих на развитие у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах в проекте «Берегись автомобиля».

Гипотеза исследования: развитие у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах в проекте «Берегись автомобиля» будет проходить эффективно при следующих педагогических условиях:

- если представления детей о безопасном поведении на дорогах будут включать: знание основных правил дорожного движения, дорожных знаков, сигналов светофора и их значение; понимание необходимости соблюдения правил дорожного движения; умение правильно оценивать дорожную ситуацию;

- если соблюдены этапы реализации проекта, в ходе которых будут проведены просмотр мультфильма, беседы, квест-игра по правилам дорожного движения, встречи с представителем ГИБДД;

- если продуктом проектной деятельности детей будет настольная игра-ходилка по правилам дорожного движения, созданная при помощи родителей.

Задачи исследования:

Раскрыть особенности развития представлений у детей старшего дошкольного возраста о безопасном поведении на дорогах.

Охарактеризовать проектную деятельность как средство развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о безопасном поведении на дорогах.

Разработать проект «Берегись автомобиля» по развитию у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах.

При написании работы были использованы такие методы исследования, как: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, сравнительный анализ программ, обобщение; беседа, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы); методы математической обработки данных.

Теоретическая значимость исследования: раскрыты особенности развития представлений у

детей старшего дошкольного возраста о безопасном поведении на дорогах; охарактеризована проектная деятельность как средство развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о безопасном поведении на дорогах.

Практическая ценность исследования заключается в том, что нами разработан и апробирован проект «Берегись автомобиля», направленный на развитие у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах.

#### **Методология и результаты исследования**

Теоретическую основу исследования составляют труды ученых в области психологии, педагогики и методики работы с детьми старшего дошкольного возраста:

- по проблеме развития представлений о безопасном поведении на дорогах: Н.Н. Авдеевой, Т.В. Загвоздкиной, Э.Я. Степаненковой, Р.Б. Стеркиной, Т.А. Шорыгиной и др.

- по методике организации проектной деятельности: Н. Васильевой, Н.Е. Вераксы, Е.В. Ворониной, Е.С. Евдокимова, В.Н. Журавлевой, М.В. Крупениной и др.

По решению первой задачи нами был проведен теоретический анализ литературы, который показал, что представления о безопасном поведении на дорогах необходимо закладывать в дошкольном возрасте.

Н.Н. Авдеева утверждает, что сущность понятия «безопасное поведение» необходимо рассматривать как способ организации деятельности человека, представленной в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности окружающего мира [4, С. 25].

Э.Я. Степаненкова утверждала, что культуру безопасного поведения на дорогах необходимо рассматривать как часть бытовой культуры, которая включает в себя состояние общественной организации человека, обеспечивающее определенный уровень его безопасности в сфере дорожного движения. Для раскрытия данного определения необходимо понимание признаков и характеристик опасной ситуации. В различных ситуациях опасность для пешехода и для пассажира не являются однотипными. В связи с этим, необходимо рассматривать с детьми данные категории участников с присущими им особенностями поведения и реакций [13, С. 13].

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях Российской Федерации применяется достаточное количество разнообразных общеобразовательных и парциальных программ: «От рождения до школы», «Радуга», «Основы безопасности детей дошкольного возраста», «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет». Данные программы объединяет одна общая цель: сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, формирование

у них привычки к соблюдению правил дорожного движения. По всем программам работа по формированию представлений о безопасном поведении на дорогах начинается с младшего дошкольного возраста и проводится на протяжении всего дошкольного возраста в разных видах детской деятельности [5, 7, 10].

Р.Б. Стеркина утверждает, что процесс развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о безопасном поведении на дорогах не может и не должен проводиться в форме «одноразового занятия», поскольку включает в себя гораздо более обширные знания, кроме ознакомления с основными цветами светофора и их значением и места перехода проезжей части. Работа должна проводиться постоянно и планомерно, охватывая все виды деятельности ребенка, с помощью которых происходит закрепление полученной информации [14, С. 133].

По мнению Т.А. Шорыгиной, привычка соблюдать правила дорожного движения является неотъемлемой частью понятия «безопасное поведение на дороге» и включает в себя многие понятия и критерии. Очень важно проводить эту работу в тесном сотрудничестве не только с сотрудниками государственной инспекции безопасности движения, но и обязательно с родителями, потому что в семье, прежде всего, формируются изначально правильные привычки поведения. В совместной деятельности этот процесс проходит более результативно [15, С. 42].

Выполняя вторую задачу, мы охарактеризовали проектную деятельность как средство развития у старших дошкольников представлений о безопасном поведении на дорогах.

По мнению М.В. Крупениной, проектная деятельность в дошкольной образовательной организации – это комплексная совместная работа педагогов, детей и родителей, в процессе которой дошкольники развивают познавательные способности и творческое мышление, повышают свою самооценку, учатся искать информацию и использовать полученные знания в самостоятельной деятельности. Задача педагога в проектной деятельности – активизировать творческую активность ребенка и способствовать проявлению самостоятельности в выборе способа действия в разных ситуациях [12, С. 63].

Е.В. Воронина отмечает, что проектная деятельность предполагает самостоятельный поиск решения проблемы при частичном вмешательстве взрослого. Поэтому, используя ее в работе с детьми старшего дошкольного возраста, можно добиться высоких результатов. В организацию проектной деятельности входит работа с семьей. Вовлечение родителей в реализацию проектов является одним из важных условий проектной деятельности [9, С. 72].

Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса разработали методику организации проектной деятельности с

детьми дошкольного возраста; раскрыли особенности подготовки исследовательских и творческих проектов [8, С. 26].

В исследованиях Е.С. Евдокимовой метод проектирования рассматривается как средство, способствующее саморазвитию ребенка. Ею выделяется несколько видов проектов: исследовательские проекты, информационные, творческие проекты, открытые, игровые, практико-ориентированные, индивидуальные и коллективные. Также ею разработаны алгоритмы действий в процессе поэтапного развития проектной деятельности [11, С. 41].

В педагогике существует огромное количество взглядов на выделение этапов проектной деятельности, однако мы рассмотрим этапы проектной деятельности, выделяемые Н. Васильевой.

Погружение в проект (подготовительный). На данном этапе происходит определение проблемы, актуальной и интересной для всех участников проекта, решение которой посилено воспитанникам, а также соответствует материально-техническим возможностям и уровню подготовки воспитателей.

Организация деятельности. Этап организации работы над проектом связан с подготовкой необходимых материалов, распределением ролей между участниками, составлением развернутого плана. Огромное значение приобретает организация развивающей, предметной среды.

Заключительный этап. На данном этапе осуществляется презентация готового продукта проекта, подведение итогов проделанной работы [6, С. 13].

Изучив исследования по организации проектной деятельности дошкольников, стало очевидно, что, используя имеющийся опыт, можно развивать у детей представления о безопасном поведении на дорогах.

Решая третью задачу, нами был разработан и реализован проект «Берегись автомобиля» по развитию у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах.

Экспериментальная работа проводилась на базе МКДОУ детский сад «Теремок» пгт. Рудничный Кировской области. В ней принимали участие 20 детей 6-7 лет экспериментальной группы. Контрольная группа, состоящая из 20 детей 6-7 лет, была сформирована в МКДОУ детский сад «Сказка» пгт. Рудничный Кировской области.

Констатирующий этап исследования был направлен на выявление первоначального уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах в экспериментальной и контрольной группах.

Для этого были использованы следующие методики: модифицированный вариант диагностической методики «Продолжи предложения» А.И. Замалеевой, методика «Что такое хорошо и что такое плохо?» Н.М. Липской и методика «Оцени поступок» Э. Туриэль.

Диагностическое обследование проводилось во второй половине дня, индивидуально с каждым ребенком.

На основе полученных данных по трем методикам стало очевидно, что в группах преобладают в основном низкий и средний уровни сформированности у детей 6-7 лет представлений о безопасном поведении на дорогах. Уровни сформированности представлений в обеих группах почти не отличаются.

Представления детей характеризуются отрывочностью, неточностью, отсутствием полноты. Дети затрудняются в знаниях о правилах дорожного движения жизни, классификации дорожных знаков, а также не могут определить последствия несоблюдения правил дорожного движения. Это послужило основанием для проведения формирующего эксперимента.

В ходе формирующего эксперимента был реализован детско-родительский проект «Берегись автомобиля», продуктом которого стала настольная игра-ходилка по правилам дорожного движения.

На подготовительном этапе проекта «Берегись автомобиля» решались следующие задачи: определение целей и задач проекта; организация предметной развивающей среды; подбор материала, который необходим для реализации проекта; разработка конспектов мероприятий по ознакомлению детей с безопасным поведением на дорогах.

На первом этапе проекта, после просмотра мультфильма «Смешарики: Азбука безопасности» серия «Недетский знак», с детьми была проведена беседа «Правила дорожные детям знать положено», где дети определили тему проекта и поставили цель. Во время беседы обсуждались такие вопросы, как: «Зачем нужно соблюдать правила дорожного движения?», «Что произойдет, если не будет дорожных знаков?» и др. Мы выявили, что хотят узнать дети по данной теме. Продуктом проекта было решено изготовить настольную игру-ходилку, название которой было выбрано «Берегись автомобиля».

Дети поделились на группы, каждая из которых отвечала за выполнение определенной задачи: разработка эскиза игрового поля, составление вопросов для игровых карточек по темам, а также проблемных ситуаций, связанных с правилами дорожного движения.

Идея изготовления настольной игры-ходилки возникла по нашему намерению, поэтому на данном этапе была проведена беседа с родителями. На данной беседе родителям было предложено оказать помощь детям в подготовке материала для создания игры, придумать с детьми вопросы и проблемные ситуации.

На основном этапе нашего проекта была проведена непосредственная образовательная деятельность «Наш друг – светофор», на которой мы закрепили представления детей о светофоре, его сиг-

налах и значении. На занятии «Правила дорожного движения» детей познакомили с правилами безопасного поведения на дороге и в транспорте.

В один из дней состоялась встреча с инспектором ГИБДД с целью формирования представлений о деятельности сотрудников. Инспектор рассказал детям о своей службе, о том, какую работу он выполняет и как она важна. Он продемонстрировал детям форму сотрудников ГИБДД, плакаты с опасными ситуациями, дал возможность подержать в руках жезл и радар. После этого предложили детям сыграть в квест-игру «Поможем инспектору ГИБДД найти жезл». Выполняя разные задания, дети закрепляли полученные знания о правилах дорожного движения. После каждого успешно выполненного задания дети получали обрывок карты, по которой нужно было отыскать жезл. Были предложены разнообразные задания: расстановка недостающих дорожных знаков на иллюстрации, решение проблемных ситуаций на дорожную тематику, отгадывание загадок по теме проекта и др. Была проведена викторина «Знатоки ПДД».

Следующим шагом нашей работы было создание настольной игры-ходилки. Дети подбирали материалы и придумывали задания для игры. В ход шли различные вырезки из журналов, сбор информации и распечатки из интернета.

Из нарисованных эскизов были выбраны лучшие элементы, которыми мы оформили наше игровое поле. Для игрового поля использовались два листа формата А3, с зеленым фоном. Заранее были приготовлены детали для оформления. Дети вырезали и наклеивали проезжую часть на игровое поле по собственному замыслу. Также для оформления игрового поля использовались дорожные знаки, здания, дорожный транспорт. Название игры было выбрано в честь проекта «Берегись автомобиля».

Карточки с заданиями были разделены на три группы, каждая из которых отличалась цветом. Красные карточки – вопросы о правилах дорожного движения. Желтые карточки – вопросы о дорожных знаках. Зеленые карточки – проблемные ситуации. Все задания для игровых карточек ребята придумывали дома совместно с родителями. Для более длительного использования все карточки ламинировались.

Помимо игрового поля и игровых карточек с заданиями в набор настольной игры «Берегись автомобиля» входили фишки, кубик, правила игры. В качестве игровых фишек были использованы маленькие игрушки из киндер-сюрприза. Правила игры мы составили вместе с детьми и оформили на отдельном листе. В начале игры выбирается ведущий. В игре могут принимать участие от 2 до 4 игроков. Игроки выбирают себе фишки и ставят их на старт. Чтобы определить очередность хода каждого игрока, все участники бросают кубик. Первым ходит тот, у кого выпадет

наибольшее количество очков. И так далее по убыванию. Каждый игрок бросает кубик и ставит свою фишку на сектор, номер которого выпал на кубике. Поочередно бросая кубик, игроки перемещаются по секторам игрового поля. Когда фишка останавливается на одном из секторов, ведущий берет верхнюю карточку из стопки карточек этого сектора и задает игроку вопрос. Если игрок отвечает верно, то он в следующий ход продолжает продвигаться по секторам игрового поля. Если игрок ответил на вопрос неправильно, то его фишка остается на месте, а игрок пропускает следующий ход. После того, как вопрос задан, карточка выбывает из игры. Если игрок останавливается на секторе «Пешеходный переход», то он передвигает свою фишку вперед или назад на столько ходов, сколько указывает стрелка. Выигрывает тот игрок, который первый доберется до финиша.

На заключительном этапе была организована и проведена защита игры-ходилки «Берегись автомобиля», на которой присутствовали педагоги и дети контрольной группы эксперимента. Дети подробно рассказали о процессе создания игры, познакомили с правилами и игровыми действиями, показали карточки. Зрителям было предложено ответить на некоторые вопросы из данных карточек. Дети активно отвечали на заданные вопросы.

В конце работы настольную игру-ходилку поместили в уголке «Правила дорожного движения». Дети получили удовольствие от проделанной совместной работы. На протяжении нескольких дней рассказывали друг другу и своим родителям, кто что делал, и что бы хотели еще сделать.

На контрольном этапе эксперимента для определения эффективности реализации проекта была проведена повторная диагностика, в ходе которой было выявлено, что у детей экспериментальной группы, в отличие от результатов констатирующего этапа, теперь преобладает высокий уровень сформированности представлений о безопасном поведении на дорогах. В экспериментальной группе 10 (50%) человек на высоком уровне, на среднем уровне 9 (45%) детей, 1 ребенок (5%) низкий уровень. Низкий уровень сформированности представлений о безопасном поведении на дорогах остался у одной девочки, которая посетила только два занятия в рамках проекта «Берегись автомобиля» и не участвовала в создании настольной игры-ходилки. В контрольной группе 4 (20%) детей на высоком уровне, 7 (35%) на среднем уровне, 9 (45%) детей на низком уровне (Рис. 1).

Анализ результатов, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента, показал положительную динамику развития представлений о безопасном поведении на дорогах у детей экспериментальной группы. У детей контрольной группы результат изменился незначительно.

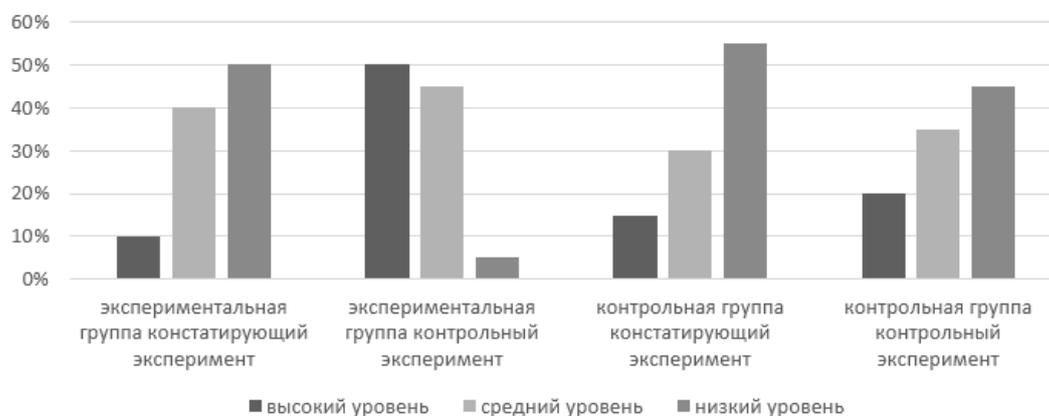


Рис. 1. Динамика уровней сформированности представлений у детей 6-7 лет о безопасном поведении на дорогах в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

#### Заключение

Таким образом, проект «Берегись автомобиля» является эффективным средством формирования представления детей 6–7 лет об основных правилах дорожного движения. Дети более подробно узнали дорожные знаки, сигналы светофора и их значении. Они стали понимать о необходимости соблюдения правил дорожного движения, оценивать дорожные ситуации.

В процессе реализации проекта соблюдались необходимые этапы, в ходе которых с детьми были проведены: просмотр мультфильма, беседы,

квест-игра по правилам дорожного движения, встречи с представителем ГИБДД;

Продуктом проектной деятельности детей стала настольная игра-ходилка по правилам дорожного движения, созданная при помощи родителей.

Следовательно, поставленная перед нами цель достигнута, задачи реализованы, а выдвинутая гипотеза нашла свое экспериментальное подтверждение. Специально организованная проектно-исследовательская деятельность позволяет педагогу сделать процесс обучения и воспитания эффективным.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (послед. ред.). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/). – Текст : электронный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Текст : электронный.
3. Российская Федерация. Законы. О безопасности : федер. закон от 28.12.2010 № 390 – ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru/online/base/>. – Текст : электронный.
4. Авдеева, Н.Н. Безопасность : учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей / Н.Н. Авдеева, Н.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 144 с. – Текст : непосредственный.
5. Авдеева, Н.Н. Программа для дошкольных образовательных учреждений. Основы безопасности детей дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева. – Текст : непосредственный // Основы безопасности жизни. – 1999. – № 9. – С. 23–31.
6. Васильева, Н. Проектная деятельность: участвуем вместе / Н. Васильева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 10. – С. 8.
7. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. – 368 с. – Текст : непосредственный.
8. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошко. учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 64 с. – Текст : непосредственный.
9. Воронина, Е.В. Проектный метод в дошкольном образовании / Е.В. Воронина. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф., 12 дек. 2016 г. – Москва : Буки-Веди, 2016. – С. 71-73.
10. Радуга : пример. основ. общеобразоват. прогн. дошко. образования / Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва, С.Г. Яковсон ; науч. рук. Е. В. Соловьёва. – Москва : Просвещение, 2015. – 111 с. – Текст : непосредственный.
11. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 64 с. – Текст : непосредственный.
12. Крупенина, М.В. На путях к методу проектов / М. В. Крупенина. – Москва : Просвещение, 1992. – 193 с. – Текст : непосредственный.

13. Степаненкова, Э.Я. Дошкольникам о правилах дорожного движения : пособие для воспитателей дет. сада / Э. Я. Степаненкова. – Москва : ТЦ Сфера, 1979. – 63 с. – Текст : непосредственный.
14. Стеркина, Р.Б. Основы безопасности детей дошкольного возраста / Р.Б. Стеркина, Н.Н. Авдеева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 150 с. – Текст : непосредственный.
15. Шорыгина, Т.А. Основы безопасности для детей 5-8 лет / Т.А. Шорыгина. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 70 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : feder. zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (posled. red.) [On education in the Russian Federation: Feder. Law of December 29, 2012 N 273-FZ (last edition)]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija [Federal State Educational Standard for Preschool Education]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
3. Rossijskaja Federacija. Zakony. O bezopasnosti : feder. zakon ot 28.12.2010 № 390 – FZ [On safety: Feder. Law of 28.12.2010 No. 390 - FZ]. URL: <http://www.consultant.ru/online/base/>.
4. Avdeeva N.N., Knjazeva N.L., Sterkina R.B. Bezopasnost': ucheb. posobie po osnovam bezopasnosti zhiznedejatel'nosti detej [Safety]. Sankt-Peterburg: DETSTVO-PRESS, 2009. 144 p.
5. Avdeeva N.N., Knjazeva O.L. Programma dlja doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Osnovy bezopasnosti detej doshkol'nogo vozrasta [Program for preschool educational institutions. Fundamentals of Safety for Preschool Children]. *Osnovy bezopasnosti zhizni [Fundamentals of Life Safety]*, 1999, no. 9, pp. 23–31.
6. Vasil'eva N. Proektnaja dejatel'nost': uchastvuem vmeste [Project Activities: We Participate Together]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2011, no. 10, pp. 8.
7. Veraksy N.E. (eds.) Ot rozhdenija do shkoly. Osnovnaja obshheobrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija [From birth to school. The main general educational program of preschool education]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2015. 368 p.
8. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Proektnaja dejatel'nost' doshkol'nikov: posobie dlja pedagogov doshk. uchrezhdenij [Project activity of preschoolers]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2016. 64 p.
9. Voronina, E.V. Proektnyj metod v doshkol'nom obrazovanii [Project method in preschool education]. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy Mezhdunar. nauch. konf., 12 dek. 2016 g. [Pedagogical mastery]*. Moscow: Buki-Vedi, 2016, pp. 71–73.
10. Grizik T.I., Doronova T.N., Solov'jova E.V., Jakobson S.G. Raduga: primer. osnov. obshheobrazovat. progr. doshk. obrazovanija [Rainbow]. E.V. Solov'jova (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2015. 111 p.
11. Evdokimova E.S. Tehnologija proektirovanija v DOU [Design technology in a preschool educational institution]. Moscow: TC Sfera, 2006. 64 p.
12. Krupenina M.V. Na putjah k metodu proektov [On the way to the project method]. Moscow: Prosveshhenie, 1992. 193 p.
13. Stepanenkova, Je.Ja. Doshkol'nikam o pravilah dorozhnogo dvizhenija: posobie dlja vospitatelej det. sada [For preschoolers on the rules of the road: a guide for children educators]. Moskva: TC Sfera, 1979. 63 p.
14. Sterkina R.B., Avdeeva N.N. Osnovy bezopasnosti detej doshkol'nogo vozrasta [Fundamentals of the Safety of Preschool Children]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2014. 150 p.
15. Shorygina T.A. Osnovy bezopasnosti dlja detej 5-8 let [Safety basics for 5-8 years old children]. Moscow: TC Sfera, 2006. 70 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.В. Лесик, студентка 5 курса, направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование, Дополнительное образование»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [lesik98svetlana@mail.ru](mailto:lesik98svetlana@mail.ru), ORCID: 0000-0003-3207-3805.

Т.В. Малова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [tv\\_malova@vyatsu.ru](mailto:tv_malova@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-0689-3754.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.V. Lesik, 5th year Student, training direction 44.03.05 Pedagogical Education (profile “Primary education, Additional education”), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [lesik98svetlana@mail.ru](mailto:lesik98svetlana@mail.ru), ORCID: 0000-0003-3207-3805.

T.V. Malova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [tv\\_malova@vyatsu.ru](mailto:tv_malova@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-0689-3754.

**Андрей Анатольевич Макаров,  
Людмила Степановна Чикалова**  
г. Обнинск

### **Мероприятия «событийного» маркетинга в высших учебных заведениях: обзор практики и перспектив применения**

Мероприятия «событийного» маркетинга находят все более широкое применение и в деятельности образовательных организаций. Они, по нашему мнению, являются значимыми элементами их маркетинговых коммуникаций (в направлении профориентационной и PR – работы). В статье на основе анализа результатов исследований авторов обобщен опыт проведения российскими высшими учебными заведениями и их структурными подразделениями (факультетами, кафедрами, филиалами) мероприятий «событийного» маркетинга, охарактеризовано их значение для формирования положительного имиджа вуза. Также для региональных организаций филиальной сети ведущих вузов предложено авторское мероприятие «событийного» маркетинга.

**Ключевые слова:** высшие учебные заведения, «событийный» маркетинг, возможность применения «событийного» маркетинга в образовательной сфере, мероприятия «событийного» маркетинга, профориентационные мероприятия.

**Andrey Anatolyevich Makarov,  
Lyudmila Stepanovna Chikalova**  
Obninsk

### **Actions of “event” marketing in higher education institutions: overview of practice and prospects of application**

Actions of “event” marketing are increasingly being used in the activities of educational organizations. In authors opinion, they are significant elements of their marketing communications (in the direction of career guidance and PR - work). Based on the analysis of the research results of the authors, the article summarizes the experience of Russian higher educational institutions and their structural divisions (faculties, departments, branches) of actions of “event” marketing, characterizes their importance for the formation of a positive image of the university. An authors’ action of “event” marketing is also offered for their regional organizations of the branch network.

**Keywords:** higher educational institutions, “event” marketing, the possibility of using “event” marketing in the educational sphere, events of “event” marketing, career guidance activities.

«Событийный» маркетинг (event marketing) в публикациях многих исследователей рассматривается как вид интегрированных маркетинговых коммуникаций и сфера услуг по организации специальных мероприятий [6, 10, 13]. Нам импонирует определение «событийного» маркетинга как «способа продвижения, который направлен на построение и укрепление имиджа марки путем организации нестандартных акций, или, как их еще называют, специальных событий, которые очень эмоционально переживаются реципиентом на месте, и используются как платформа для дальнейшего развития коммуникаций организации» [3].

Целью «событийного» маркетинга в образовательной организации (ОО) является – продвижение её интересов, манипулирование потенциальным поведением и мнением целевой аудитории, увеличение числа обучающихся. Основная роль событийного маркетинга в определенном вузе заключается в узнаваемости его бренда с по-

ложительной стороны и привлечение потенциальных абитуриентов и их родителей.

Изучение российской и зарубежной практики показывает, что в условиях всевозрастающей конкуренции ОО, и в первую очередь, ведущие университеты мира активно используют возможности «событийного» маркетинга. Подтверждением этого служит обширный перечень университетских праздников и фестивалей, которые появились и стали традиционными во многих университетах Европы и мира (фестивали музыки и театра, юбилейные торжества, чтения стихов и хоры в честь выборов ректора, юмористические празднества и т.д.) [14]. При этом, многие проводимые мероприятия характеризуются муниципальной/региональной значимостью.

Нам импонирует предложенная исследователями [4, 7] классификация возможных мероприятий «событийного» маркетинга в организациях ВПО (табл.1).

Обзор мероприятий «событийного» маркетинга, проведение которых наиболее характерно для организаций ВПО

Вид мероприятий	Примеры традиционных event-мероприятий	Новые
Профориентационные	Участие ОО в мероприятиях «Образование. Наука. Карьера», проведение Дней открытых дверей, выездные презентации в школах и колледжах, возможное открытие классов (кабинетов, центров) профориентации на базе школ, экскурсии по ОО и существующим у нее музеям и научно-образовательным центрам, «открытые» лекции, розыгрыши призов среди школьников, олимпиады, организация «пред-профильного» обучения	В Тамбовском ГУ им. Г.Р. Державина проводилась неформальная встреча школьников и их родителей с ректором университета, во время которой он рассказал о студенческой жизни, существующих традициях и достижениях вуза, описал свое видение университета в перспективе. В формате «вопрос – ответ» гости вуза получили актуальную информацию о процессе обучения. Основная аудитория – школьники 9-11 классов Тамбовской и соседних областей, их родители [15]
Интеллектуально-развивающие	Брейн-ринг, Своя игра, Молодежный парламент и парламентские дебаты, Интеллектуальное многоборье	С участием работодателей проводятся конкурсы «Игры большого бизнеса» и «Эрудиты Планеты», в которых принимают участие школьники, имеющие возможность не только получить призовые места, но и увидеть студенческую жизнь изнутри [9]
Научные	Годичные чтения, научно-практические конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов, общеразвивающая олимпиада, проект «Наука в лицах», открытые лекции, предметные олимпиады	Научные мероприятия с применением ИТ-технологий (в т.ч. по направлениям взаимодействия вузов – участников «Сетевых университетов», ассоциаций межрегионального и трансграничного сотрудничества)
Социальные	Участие студентов в волонтерских проектах и программах, благотворительные и патриотические акции, творческие конкурсы	Образовательные программы и проекты «Детский университет», «Университет третьего возраста», «Вуз – безбарьерная среда», «Зеленый университет»
Спортивные	Чемпионаты вузов по видам спорта, соревнования на кубок ректора, показательные выступления студентов – спортсменов	В университете ИТМО (СПб.) стала традиционной велопрогулка с ректором. Каждую осень и весну студенты, преподаватели, научные сотрудники, друзья вуза во главе с ректором объединяются в колонну и проезжают по живописным местам города и области. Эта акция позволяет участникам в неформальной обстановке пообщаться с представителями вуза [15]
Культурные	Театральные и тематические фестивали, День студента – Татьянин день, КВН лиги «Университет», «Мисс/Мистер Институт /Университет»	Участие творческих коллективов студентов в смотрах-конкурсах, фестивалях различного уровня
Имиджевые	Посещение ОО высшими представителями ветвей власти всех уровней, значимые юбилейные даты, прием и чествование успешных выпускников, участие руководства и ведущих преподавателей в телевизионных передачах (экспертное мнение, теледебаты и пр.), ввод в эксплуатацию учебных, лабораторных корпусов и объектов социально-бытовой инфраструктуры, проведение мероприятий национального или международного уровня (фестивали, смотры-конкурсы), возможное спонсирование мероприятий, общественно-профессиональная аккредитация направлений подготовки	В ряде вузов (БФУ имени И.Канта, Томский госуниверситет, Пермский ГНИУ, ТамГУ им. Г.Р. Державина) реализуется формат комплексного мероприятия «Ночь в Университете» (выставки, мастер-классы, детская зона, экскурсии в музеи и лаборатории вузов, концертная программа, квесты, розыгрыши сувениров и подарков от партнеров акции), который продемонстрировал свою состоятельность [12]

Удачные, общественно значимые, примеры проведения мероприятий «событийного» маркетинга демонстрируют структурные подразделения (институты, факультеты, кафедры, филиалы) ведущих российских вузов [2, 5, 8, 9, 14].

Сложность применения «событийного» маркетинга заключается в том, что при относительно невысоких затратах (что особенно актуально в условиях сокращения маркетинговых бюджетов), необходимо придумывать яркие, запоминающиеся мероприятия для разных целевых групп [6, 11]. Заниматься этим должны различные сотрудники кафедр, отделов по воспитательной работе с молодежью, международных связей, с обязательным привлечением студентов. Как отмечает исследователь, «проводимые учебными заведениями мероприятия зачастую не только не решают стоящих перед ними задач по продвижению, но и отбивают у аудитории интерес к своим событиям, что мешает в дальнейшем привлечь гостей даже на интересные события... Event-маркетинг должен стать центральным ядром программ продвижения ВУЗов, так как именно события позволяют решать маркетинговые и социальные задачи в комплексе. Яркие события привлекают внимание общественности, повысят престижность ОО, а также помогут в мотивации к учебе у школьников. Вузы должны становиться событийными центрами для населенных пунктов, в которых они расположены» [1]. Особенно это важно для городов, в образовательном пространстве которых значимо присутствие учреждений филиальной сети российских вузов.

В этой связи, для подмосковных филиалов ведущих российских вузов туристско-сервисной и социокультурной направленности (ИСТ РГУТиС, Подмосковный филиал СПбГУП, Западно-Подмосковный институт туризма, Воскресенский филиал РМАТ), мы предлагаем проведение профориентационного мероприятия инновационной направленности (с условным названием) «День открытых дверей» образовательных организаций туризма, сервиса и народно-художественных промыслов Московской области».

По нашему мнению, инновационный характер предлагаемого к реализации мероприятия, заключается в том, что это практически первое в Подмоскowie области профориентационное мероприятие с приглашением в вуз-организатор учреждений среднего и высшего профессионального образования (ВПО и СПО) различных направлений подготовки туристско-сервисной сферы, с возможностью представления на нём результатов проектной деятельности обучающихся и сотрудников ОО, соответствие его положениям государственных и региональных программ поддержки и развития культуры и народно-художественных промыслов.

Концепция мероприятия – приглашение к участию ОО, деятельность которых практически никоим образом (ни территориально, ни направлениями подготовки, ни уровнем стоимости платных образовательных услуг) не пересекается с профилем работы принимающих филиалов вузов (табл.2).

Таблица 2

Предполагаемый состав участников, их краткие характеристики функционирования

Н/П	Возможный участник	Статус	Реализуемые уровни образования	Значимые направления подготовки
<b>Возможные вузы – организаторы</b>				
1	ИСТ РГУТиС	Стр-ое подр-ие госвуза	СПО и ВПО	Туризм; Гостиничный сервис; Менеджмент в туризме и гостеприимства
2	Западно-Подмосковный институт туризма	филиал негосударственного вуза	СПО и ВПО	Туризм; Менеджмент (международный менеджмент в туризме)
3	Институт искусств и информационных технологий – подмосковный филиал СПбГУП		ВПО	Социально-культурная деятельность
4	Воскресенский институт туризма – филиал РМАТ		СПО	Туризм
<b>Возможные ОО – участники мероприятия</b>				
1	Сергиев-Посадский филиал ВШНИ	филиал госвуза	СПО и ВПО	Дизайн; Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (ДПИиНП); Реклама (СПО)
2	Богородский филиал ВШНИ (Сергиев-Посадский район)		СПО	ДПИиНП (по видам; художественная резьба по дереву)
3	Федоскинский филиал ВШНИ (Мытищинский)		ДПИиНП	

	район)			
4	Абрамцевский художественно-промышленный колледж (Сергиев-Посадский район)			ДПИиНП; Дизайн; Живопись
5	Галдомское училище декоративно-прикладного искусства и народных промыслов	филиал государственного учреждения СПО МО		ДПИиНП; Дизайн; Живопись
6	Рузское училище декоративно-прикладного искусства и народных промыслов			
7	Гжельский государственный университет (Раменский район)		СПО и ВПО	ДПИиНП, Дизайн, Туризм (ВПО); Гостиничное дело, Гостиничный сервис, Туризм, НХТ (СПО)
8	Российский университет кооперации (Мытищинский район)		СПО и ВПО	Гостиничное дело, Поварское и кондитерское дело (СПО); Технология продукции и организация общественного питания (ВПО)
9	Классический колледж художественно-эстетического образования и дизайна (Орехово-Зуево)	НОУ	СПО	Дизайн (по отраслям)
10	Московский областной колледж финансов и управления (г. Голицыно)			Гостиничное дело

Цели мероприятия – привлечение внимания к деятельности профильных ОО с возможностью их вхождения в перспективе в областной образовательный кластер туризма и сервиса (формирование которого целесообразно на базе РГУТиС); активизация приема абитуриентов; возможный обмен опытом по организации профориентационной работы представителями ОО.

Формат проведения – общедоступное презентационное мероприятие с мастер-классами ОО, просмотр их художественной самодеятельности, возможной работой сотрудников приемных комиссий, обязательной организации «благотворительной» ярмарки-продажи сувенирной продукции и изделий художественного творчества. Наличие в списке участников старейшей образовательной организации страны – Российского университета кооперации (1912 г.) – позволяет выдвинуть предложение о целесообразности проведения в рамках мероприятия мастер-классов и выставки-продажи кондитерской продукции, организованных студентами и преподавателями соответствующих направлений подготовки данного вуза.

Целевая аудитория мероприятия – выпускники ОО муниципальных образований Подмосковья, их родители; представители турагентских компаний; сотрудники музейно-выставочных организаций.

Перспективность дальнейшего проведения мероприятия – привлечение в последующем к участию аналогичных и «профильных» (туристско-сервисных) ОО Центрального федерального округа (региональные университеты и колледжи

искусств, филиалы и структурные подразделения Российского университета кооперации, МФЮА, Университета им. Витте и образовательного консорциума «Среднерусский университет», Мстерский филиал ВШНИ и др.) и ведущих организаций НХП ЦФО.

Информирование (предстоящее и последующее) – группа ОО в социальных сетях; рассылка информационных материалов по электронным адресам органов управления образованием, ОО и учреждениям дополнительного образования детей (художественной направленности) муниципальных образований Подмосковья + рассылка приглашенными участниками информации по адресам своих баз данных + возможное размещение информации в электронных и печатных СМИ. На необходимость подобного информирования указывает и источник, отмечая, что целесообразным является «распространение рекламно-каталожной продукции (брошюр, буклетов и проспектов). Значимым является распространение информации о мероприятии в муниципальных и региональных электронных и печатных СМИ, а также поддержание контактов с представителями целевой аудитории» [5].

*Обобщая представленную информацию, отметим большое воздействие мероприятий «событийного» маркетинга на аудиторию в контексте продвижения образовательных услуг. Кроме того, значительным преимуществом продвижения посредством событий выступает возможность достижения поставленных целей с помощью относительно невысоких маркетинговых затрат.*

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антюфеева, Е.В. Место и роль event-маркетинга в программе продвижения образовательных услуг / Е.В. Антюфеева. – Текст : непосредственный // PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. – 2018. – № 18. – С. 29-35.
2. Гаврилина, О.П. Аспекты продвижения образовательных программ, ориентированных на подготовку кадров для индустрии моды и красоты, структурным подразделением вуза / О.П. Гаврилина, М.Ю. Буланаева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современности. – 2015. – № 3 (9). – С. 120-123.
3. Гусарова, В.Ю. Событийный маркетинг / В.Ю. Гусарова. – Текст : непосредственный // Историко-культурное наследие как потенциал развития туристско-рекреационной сферы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 апр. 2014 г. / сост.: Р.М. Валеев, В.Р. Алиакберова, Д.Ф. Файзуллина ; науч. ред. Р.Р. Юсупов, Р.М. Валеев. КазГУКИ. – Казань : Изд-во Казанского государственного университета культуры и искусств, 2014. – С.160-163.
4. Гуськова, Н.Д. Развитие событийного маркетинга в системе формирования организационной культуры вуза / Н.Д. Гуськова, О.Б. Чаплюкова, Ю.В. Корокошко. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Сер. Экономика. – 2017. – № 3 (59). – С. 97– 106.
5. Десенко, М.С. Использование событийного маркетинга для продвижения услуг образовательных учреждений / М.С. Десенко. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2012. – № 2 (2). – С. 11-13.
6. Императивы бизнеса / под ред. Ю.Н. Клещевского, И.А. Кудряшовой ; Кемеровский институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова. – Кемерово : КИ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2017. – 280 с. – Текст : непосредственный.
7. Касимова, Э.Р. Event маркетинг высшего учебного заведения / Э.Р. Касимова, Е.В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2015. – № 4. – С. 345–350.
8. Козилова, Л.В. Создание платформы информационного портала как способ управления деятельностью кафедры / Л.В. Козилова, О.А. Шальнова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2015. – № 4 (28). – С. 28-31.
9. Назриева, М.В. Продвижение образовательных услуг филиала / М.В. Назриева. – Текст : непосредственный // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 1 (87). – С. 30-31.
10. Парамонова, Т.Н. Маркетинг : учеб. пособие / Т.Н. Парамонова, И.Н. Красюк ; под ред. Т.Н. Парамоновой. – Москва : КНОРУС, 2013. – Текст : непосредственный.
11. Пацула, А.В. Влияние пандемии кононавиральной инфекции на трансформацию систем управления / А.В. Пацула, Н.Б. Ковальчук, О.В. Зырянова. – Текст : непосредственный // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Сер. Экономика и управление. – 2020. – № 15. – С. 94-97.
12. Прохоров, А.В. Продвижение образовательных услуг в русле философии маркетинга впечатлений / А.В. Прохоров. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 180. – С. 17-23.
13. Симакина, М.А. Современные маркетинговые коммуникации : монография / М.А. Симакина, О.М. Кожина. – Москва : Изд-во МосГУ, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
14. Тимофеева, О.А. Использование зарубежного опыта проведения университетских фестивалей при организации событийных мероприятий в российских вузах на примере студенческого фестиваля «Кампус Фест» / О.А. Тимофеева, Е.Н. Покатилова, Д.В. Сокин. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2017. – № 2. – С. 250-262.
15. Филатова, С.С. Событийное продвижение образовательных услуг с помощью специальных событий / С.С. Филатова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Сер. Общественные науки. – 2018. – Т. 4, № 14. – С. 80-84.

## REFERENCES

1. Antjufeeva E.V. Mesto i rol' event-marketinga v programme prodvizhenija obrazovatel'nyh uslug [The place and role of event marketing in the promotion of educational services]. *PR i reklama v izmenjajushemsja mire: regional'nyj aspekt [PR and advertising in a changing world: regional aspect]*, 2018, no. 18, pp. 29-35.
2. Gavrilina O.P., Bulanaeva M.Ju. Aspekty prodvizhenija obrazovatel'nyh programm, orientirovannyh na podgotovku kadrov dlja industrii mody i krasoty, strukturnym podrazdeleniem vuza [Aspects of promoting educational programs focused on training personnel for the fashion and beauty industry, a structural unit of the university]. *Aktual'nye problemy sovremenosti [Urgent problems of our time]*, 2015, no. 3 (9), pp. 120-123.
3. Gusarova V.Ju. Sobytijnyj marketing [Event marketing]. Valeev R.M. (eds.) *Istoriko-kul'turnoe nasledie kak potencial razvitiya turistsko-rekreacionnoj sfery: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 17-18 apr. 2014 g. [Historical and cultural heritage as a potential for the development of the tourist and recreational sphere]*. Kazan': Izd-vo Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv, 2014, pp. 160-163.
4. Gus'kova N.D., Chapljukova O.B., Korokoshko Ju.V. Razvitie sobytijnogo marketinga v sisteme formirovanija organizacionnoj kul'tury vuza [Development of event marketing in the system of formation of the organizational culture of the university]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Jekonomika [Herald of Omsk University. Ser. Economics]*, 2017, no. 3 (59), pp. 97–106.
5. Desenko M.S. Ispolzovanie sobytijnogo marketinga dlja prodvizhenija uslug obrazovatel'nyh uchrezhdenij [Using Event Marketing to Promote Services of Educational Institutions]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij [Herald of the Siberian Institute of Business and Information Technologies]*, 2012, no. 2 (2), pp. 11-13.

6. In Kleshhevskogo Ju.N. (eds.) Imperativy biznesa [Business imperatives]. Kemerovo: KI RJeU im. G.V. Plehanova, 2017. 280 p.
7. Kasimova Je.R., Kuznecova E.V. Event marketing vysshego uchebnogo zavedeniya [Event marketing of a higher educational institution]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa [Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business]*, 2015, no. 4, pp. 345–350.
8. Kozilova L.V., Shal'nova O.A. Sozдание platformy informacionnogo portala kak sposob upravleniya dejatel'nost'ju kafedry [Creation of an information portal platform as a way to manage the activities of the department]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute]*, 2015, no. 4 (28), pp. 28-31.
9. Nazrieva M.V. Prodvizhenie obrazovatel'nyh uslug filiala [Creation of an information portal platform as a way to manage the activities of the department]. *Vestnik Gercenovskogo universiteta [Bulletin of Herzen University]*, 2011, no. 1 (87), pp. 30-31.
10. Paramonova T.N., Krasjuk I.N. Marketing: ucheb. posobie [Marketing]. In T.N. Paramonovoj (ed.). Moscow: KNORUSS, 2013.
11. Pacula A.V., Koval'chuk N.B., Zyrjanova O.V. Vliyanie pandemii kononavirusnoj infekcii na transformaciju sistem upravleniya [Impact of the COVID-19 pandemic on the transformation of control systems]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet. Ser. Jekonomika i upravlenie [ ]*, 2020, no. 15, pp. 94-97.
12. Prohorov A.V. Prodvizhenie obrazovatel'nyh uslug v rusle filosofii marketinga vpechatlenij [ ]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki [Bulletin of the educational consortium Central Russian University. Ser. Economics and Management]*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 17-23.
13. Simakina M.A., Kozhina O.M. Sovremennye marketingovyje kommunikacii: monografija [Modern Marketing Communications]. Moscow: Izd-vo MosGU, 2019. 160 p.
14. Timofeeva O.A., Pokatilova E.N., Sokerin D.V. Ispol'zovanie zarubezhnogo opyta provedeniya universitetskij festivalij pri organizacii sobytijnyh meroprijatij v rossijskijh vuzah na primere studencheskogo festivalja «Kampus Fest» [Using foreign experience in holding university festivals in organizing event events in Russian universities on the example of the student festival “Campus Fest”]. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki [Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences]*, 2017, no. 2, pp. 250-262.
15. Filatova S.S. Sobytijnoe prodvizhenie obrazovatel'nyh uslug s pomoshh'ju special'nyh sobytij [Event promotion of educational services through special events]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Obshhestvennye nauki [Tambov University Review. Series Social Sciences]*, 2018, vol. 4, no. 14, pp. 80-84.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

A.A. Макаров, кандидат экономических наук, доцент, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт», г. Обнинск Калужской обл., Россия, mir210mir@yandex.ru

L.S. Чикалова, кандидат экономических наук, доцент, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт», г. Обнинск Калужской обл., Россия, mir210mir@yandex.ru

**INFORMATION ABOUT AUTHORS:**

A.A. Makarov, Ph. D. in Economic Sciences, Associate Professor, Central Russian Humanitarian and Technological Institute, Obninsk, Kaluga Region, Russia, mir210mir@yandex.ru

L.S. Chikalova, Ph. D. in Economic Sciences, Associate Professor, Central Russian Humanitarian and Technological Institute, Obninsk, Kaluga Region, Russia, mir210mir@yandex.ru

УДК 373.4

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_131

**Татьяна Александровна Оболдина**  
г. Шадринск

**Некоторые вопросы изучения элементов теории делимости в школьном курсе**

В статье рассмотрен актуальный вопрос изучения теории делимости в курсе школьной математики. Не смотря на достаточно простой теоретический и практический материал из раздела элементарной математики, практика обучения теории делимости в современной школе не является целостной структурой и имеет ряд значительных замечаний. При этом знания рассматриваемой теории необходимы учащимся на протяжении всего школьного курса и требуют пристального внимания. Изучение данного вопроса показывает, что знания элементарной теории чисел необходимы для решения олимпиадных заданий по математике для учащихся с пятых по одиннадцатый классы. Кроме того, достаточно сложные задачи содержатся в ЕГЭ по математике на профильном уровне и в содержании итоговой аттестации по математике за курс средней школы. В работе более подробно представлен теоретический материал из теории делимости необходимый для более качественного изучения данного раздела в старших классах на уроках или во внеурочной деятельности. Автор предлагает решения некоторых базовых задач из рассматриваемой теории, ссылаясь на известные математические утверждения.

**Ключевые слова:** курс школьной математики, теория целых чисел, теория делимости, простые, составные числа.

Tatyana Alexandrovna Oboldina  
Shadrinsk

### Some questions of studying the elements of the theory of divisibility in the school course

The article describes the actual issue of studying the theory of divisibility in the course of school mathematics. Despite a fairly simple, theoretical and practical material from the section of elementary mathematics, the practice of learning the theory of divisibility in the modern school is not a holistic structure and has a number of significant comments. At the same time, the knowledge of the theory under consideration is necessary for students throughout the school course and require close attention. The study of this issue shows that the knowledge of the elementary theory of numbers is necessary to solve the Olympiad tasks in mathematics for students from the fifths of the eleventh grades. In addition, quite complicated tasks are contained in the Unified State Examination of mathematics at the relevant level and in the content of the final certification of mathematics for the secondary school. In more detail, theoretical material from the theory of divisibility is presented in more detail for a better study of this section in high schools in lessons or in extracurricular activities. The author offers solutions to some basic tasks from the theory under consideration, referring to well-known mathematical statements.

**Keywords:** school mathematics course, integer theory, divisibility theory, prime, composite numbers.

Множество математических разделов тесно связано с различными вопросами теории чисел. Не менее важную роль играют, по сей день, изложенные теоретические и практические выкладки пифагорейскими философами основ делимости чисел. Именно благодаря им современности известны простые, составные, совершенные, дружественные, фигурные числа и др. [3]. Философы и ученые Древней Греции внесли неоценимый вклад в развитие математики, представив типологию натуральных чисел, рассмотрев множество натуральных чисел как классы [1]. Нельзя не упомянуть и Евклида. В его «Началах» представлена вся теоретическая часть данного раздела, в том числе всем известные основные свойства делимости целых чисел, теорема о бесконечности простых чисел, алгоритм для определения наибольшего общего делителя двух чисел и т.д. [2].

В настоящее время к вопросам элементарной теории чисел обращались многие математики, а также все авторы учебников, задачник и методических пособий по математике для школ и вузов: В.М. Брадис, Е.А. Бунимович, Н.Я. Виленкин, Г.В. Дорофеев, В.В. Козлов, А.Г. Мерзляк, А.Г. Мордкович, С.М. Никольский, Л.Г. Петерсон, И.Ф. Шарыгин и др. Исследования, теоретические и практические рекомендации по проблемам изучения теории делимости чисел на уроках математики представлены в работах В.Г. Болтянского, И.М. Виноградова, В.А. Далингера, Д. Пойа, Г.И. Саранцева, А.А. Столяра и др.

Не смотря на большое внимание к данному вопросу, практика обучения элементарной теории чисел, в частности теории делимости, на современном этапе имеет значительные нарекания и не является целостной структурой. Напомним, что в школьном курсе математики содержатся две темы «Делимость натуральных чисел» и «Делимость чисел», которые включены в программу по математике для 5-6 классов и затем представлены частично в курсах «Алгебра» основной школы и «Алгебра и начала анализа» в 10-11 классах. Знания данной теории востребованы учащимися и требуют особого внимания. Задачи, решаемые с

помощью элементарной теории чисел, традиционно содержатся в олимпиадах по математике для школьников на разных этапах их проведения. Также еще более сложного уровня подобные задачи содержатся в ЕГЭ по математике на профильном уровне и уже 6 лет подряд включены в содержание итоговой аттестации по математике за курс средней школы на базовом уровне.

В этой связи рассмотрим более подробно теоретический материал из теории делимости, который необходим, на наш взгляд, для более качественного изучения данного раздела в старших классах либо на уроках, либо во внеурочной деятельности.

Для начала необходимо научить учащихся располагать списком простых чисел, определять является ли произвольное число простым или составным, для составного числа уметь находить его нетривиальные делители.

Рассмотрим три способа.

Первый. Воспользуемся теоремой 1: Наименьший простой делитель составного числа  $c$  не превосходит  $\sqrt{c}$ .

Допустим, что  $c = a \cdot b$  тогда при соответствующем разложении на множители  $a$  и  $b$  не будут больше, чем  $\sqrt{c}$ . В противном случае получится что  $a \cdot b > \sqrt{c} \cdot \sqrt{c} = c$ . Это противоречие. Следовательно, для определения имеет ли число  $c$  делитель, достаточно проверить, делится ли данное число  $c$  на простые числа, не превосходящие  $\sqrt{c}$ .

*Пример 1.* Определить, является ли число  $c = 231$  составным.

Для числа  $c = 231$  целая часть выражения  $\sqrt{c} = 15$  Простые числа до 15 это: 2, 3, 5, 7, 11. Проверяя делимость исходного числа на эти простые числа, находим, что  $231 = 3 \cdot 7 \cdot 11$ , т.е. число составное.

*Пример 2.* Определить, является ли число  $c = 929$  составным.

Для числа  $c = 929$  целая часть выражения  $\sqrt{c} = 30$ . Проверяя делимость исходного числа на простые числа до 30 выясняем, что таких нет, следовательно, число 929 является простым.

Второй способ – это применение таблиц простых чисел. Определение простых чисел возможно до 10 000 000 по таблице Д.Х. Лемера.

Третий способ с помощью «решета Эратосфена», который также основан на выше рассмотренной теореме 1.

*Пример 3.* Определить, является ли число  $c = 29$  составным.

Наименьший простой делитель составного числа  $c$  не превосходит  $\sqrt{29} = 5$ . Следовательно, нужно проверить простые делители 2; 3 и 5.

1. Выпишем все числа из натурального ряда до 29:

1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18;19;20;21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29.

2. Вычеркнем число 1:  
4;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18;19;20;21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29.

3. Вычеркнем числа кратные 2, кроме самого числа 2:  
4;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18;19;20;21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29.

4. Вычеркнем числа кратные 3, кроме самого числа 3:  
4;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18;19;20;21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29.

5. Вычеркнем числа кратные 5, кроме самого числа 5:  
4;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18;19;20;21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29.

Итак, нашли 10 простых чисел из натурального ряда до 29: 2;3;5;7;11;13;17;19;23; 29.

Из этого ряда 29 только на 29. Следовательно, число 29 является простым.

Можно «решето Эратосфена», представить в виде таблицы 1 и также последовательно вычеркивать числа кратные 2; 3 и 5 кроме их самих. Например, для нашей задачи:

Таблица 1.

Ряд целых чисел до 29

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29			

Простые числа: 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23, 29.

Способы первый и второй позволяют работать только с достаточно небольшими числами. Если число велико, то пользуются таблицей простых чисел или теоремой 1 на основе следующего утверждения.

Если  $n = k \cdot l$ , где  $k = p \cdot q$ , а  $l < p < k$ , то  $p$  – делитель числа  $n$ , меньший, чем  $k$ .

*Пример 4.* Разложить на простые множители  $n = 22451$ .

На 2, 3, 5, 7 число  $n$  не делится, но делится на 11 (признак делимости на 11). Делим и получаем, что  $22451 = 11 \cdot 2041$ . Заметим, что 2041 на 11 не делится.

Найдем делители числа 2041. Из того, что  $48^2 < 2041 < 49^2$ , следует, что искомым простым делителем, возможно, будет среди простых чисел от 13 до 47. Число 2041 делится на 13 по признаку  $41-2=39$ . 39 делится на 13.

Итак:  $22451 = 11 \cdot 13 \cdot 157$ . Рассмотрим число 157. Известно, что  $13^2 > 157$ , причем все простые числа, меньшие 13, не делители данного числа, тогда 157 – простое число.  $22451 = 11 \cdot 13 \cdot 157$  – искомое разложение на простые множители.

Рассмотрим метод, не требующий перебора всевозможных его простых делителей (метод Ферма).

Для этого нам понадобится формула суммирования последовательных нечётных чисел. Запишем несколько равенств:

$$\begin{aligned} 1^2 &= 1, \\ 2^2 &= 1 + 3, \\ 3^2 &= 1 + 3 + 5, \\ 4^2 &= 1 + 3 + 5 + 7, \\ 5^2 &= 1 + 3 + 5 + 7 + 9. \end{aligned}$$

Или в общем виде  $n^2 = 1 + 3 + \dots + (2n - 1)$  для любого натурального  $n$ .

Данную зависимость можно записать из формулы суммы первых  $n$  натуральных чисел

$$1 + 2 + \dots + n = \frac{n(n+1)}{2},$$

наглядная иллюстрация, которой представлена на рисунке 1, при  $n = 4$ .

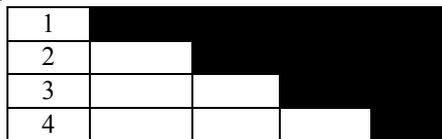


Рис. 1. Геометрическая иллюстрация примера при  $n=4$ .

Сумма  $1 + 2 + 3 \dots + n$  равна площади ступенчатой белой фигуры.

Выполним дополнительное построение. Построим к данной фигуре такую же, но только перевернутую (это чёрная фигура). В результате имеем прямоугольник со сторонами  $n$  и  $(n+1)$ . Площадь прямоугольника равна  $n(n+1)$ , тогда площадь его половины будет  $\frac{n(n+1)}{2}$ .

Используем формулу суммы нечётных чисел. К  $1 + 3 + \dots + (2n-1)$  прибавим сумму последовательных чисел:

$$\frac{(2n-1)2n}{2} + n(2n-1) = n(2n-1).$$

В результате получим  $n(2n-1) - 2b(n-1)/2 = n^2$ . Данное равенство  $1 + 3 + \dots + (2n-1) = n^2$  можно доказать методом математической индукции.

Пусть равенство верно при  $n = 1$ . Предположим, что для некоторого  $k$  верно равенство

$$\begin{aligned} S_k &= 1 + 3 + \dots + (2k-1) = k^2, \text{ следовательно} \\ S_{k+1} &= S_k + (2k+1) = k^2 + 2k + 1 = (k+1)^2. \end{aligned}$$

Итак, равенство справедливо для всех натуральных  $n$ .

Рассмотрим суть метода Ферма.

Пусть дано нечётное натуральное число  $n$ , где  $n > 3$ . Необходимо последовательно прибавлять к нему нечётные числа  $1, 3, 5,$  и т. д., пока не получим квадрат некоторого числа  $X$ :

$$n + 1 + 3 + 5 + 7 + \dots + (2k-1) = X^2.$$

По выше рассмотренной формуле  $1 + 3 + 5 + \dots + (2k-1) = k^2$ , тогда разложение числа  $n$  будет  $n = X^2 - k^2 = (X - k)(X + k)$ .

*Пример 5.* Число 1334 разложить на множители.

Заметим, что число делится на 2, т.е.  $1334 = 2 \cdot 667$ .

Рассмотрим число 667. Воспользуемся методом Ферма для отыскания делителей числа 667:

$$667 + 1 = 668;$$

$$667 + 1 + 3 = 671;$$

$$667 + 1 + 3 + 5 = 676 = 26^2.$$

Тогда  $667 = 26^2 - 3^2$  или  $667 = (26-3)(26+3)$ , следовательно,  $667 = 23 \cdot 29$ .

$$\text{Тогда, } 1334 = 2 \cdot 23 \cdot 29$$

Продемонстрируем использование основной теоремы арифметики.

Любое натуральное число  $n$ , где  $n > 1$ , представимо в виде произведения простых сомножителей, причем два таких разложения могут отличаться только порядком следования сомножителей.

*Пример 6.* Число 76230 записать в виде канонического разложения на простые множители.

Запишем данное число слева, и через вертикальную черту будем последовательно делить его на простые числа. Начинают всегда проверять с наименьшего простого числа 2. Если деление выполнилось один раз, то необходимо проверить возможность деления повторно. Процесс разложения на множители данного числа принято представлять в виде:

$$\begin{array}{r|l} 76230 & 2 \\ 38115 & 3 \\ 12705 & 3 \\ 4235 & 5 \\ 847 & 7 \\ 121 & 11 \\ 11 & 11 \\ 1 & \end{array}$$

$$76230 = 2^1 \cdot 3^2 \cdot 5^1 \cdot 7^1 \cdot 11^2$$

Используя каноническое разложение натурального числа  $n = p_1^{k_1} p_2^{k_2} \dots p_s^{k_s}$ , можно определить все делители числа  $n$ .

Все делители числа  $n$  имеют вид  $d = p_1^{L_1} p_2^{L_2} \dots p_m^{L_m}$ . Показатель степени  $L_i$  принимает значение от 0 до  $k_i$ ,  $i = 1, \dots, m$ .

Если  $L_i < k_i$  хотя бы для одного  $i$ , то делитель будет собственным делителем числа  $n$  (т.е. меньшим  $n$ ).

Рассмотрим алгоритм нахождения всех делителей данного числа [3]:

1. Изобразить вертикальную линию.
2. Записать слева от линии все степени простых множителей числа  $a$  в отдельные строки, причем первую строку начать с 1.
3. Выписать справа весь ряд чисел первой строки.
4. Выписать справа произведения каждого из чисел первой строки на каждое из чисел второй строки.
5. Выписать справа произведения всех уже записанных делителей на каждое из чисел третьей строки.
6. Далее к этому ряду вновь приписать справа произведения каждого из ранее записанных делителей на каждое из чисел четвертой строки.

*Пример 7.* Пусть дано число  $A = a^2 b^3 c$ , где  $a, b, c$  - простые числа.

$$\begin{array}{l|l} 1, a, a^2 & 1, a, a^2, \\ b, b^2, b^3 & b, ab, a^2b, b^2, ab^2, a^2b^2, b^3, ab^3, a^2b^3 \\ c & c, ac, a^2c, bc, abc, a^2bc, b^2c, ab^2c, a^2b^2c, b^3c, ab^3c, a^2b^3c. \end{array}$$

Количество делителей можно проверить по теореме 3.

**Теорема 3.** Число всех делителей составного числа равно произведению, полученному от перемножения показателей степени простых множителей разложения этого числа, увеличенных каждый на единицу, т.е.  $A = p_1^{a_1} \cdot p_2^{a_2} \cdot \dots \cdot p_n^{a_n}$ , то число  $A$  имеет  $(a_1 + 1)(a_2 + 1)(a_n + 1)$  делителей.

Таким образом, число  $A = a^2 b^3 c$  имеет 24 делителя, так как  $(2+1)(3+1)(1+1) = 3 \cdot 4 \cdot 2 = 24$  делителей.

Из формулы  $A = p_1^{a_1} \cdot p_2^{a_2} \cdot \dots \cdot p_n^{a_n}$ , следует, что число  $A$ , содержащее нечётное число делителей, будет квадратом натурального числа. Обратное так же верно, так как все показатели в каноническом разложении числа  $n$  будут чётными.

*Пример 8.* Найдите все делители числа 3300. Представим число в каноническом виде:

$$\begin{array}{r|l} 3300 & 2 \\ 1650 & 2 \\ 825 & 3 \\ 275 & 5 \\ 55 & 5 \\ 11 & 11 \\ 1 & \end{array}$$

$3300 = 2^2 \cdot 3 \cdot 5^2 \cdot 11$ , тогда число 3300 должно иметь  $(2+1)(1+1)(2+1)(1+1) = 3 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 2 = 36$  делителей.

Составим ряд этих делителей:

1, 2, 4	1, 2, 4,
3	3, 6, 12,
5, 25	5, 10, 20, 15, 30, 60, 25, 50, 100, 75, 150, 300,
11	11, 22, 44, 33, 66, 132, 55, 110, 220, 165, 330, 660, 275, 550, 1100, 825, 1650, 3300.

*Пример 7.* Для числа 992 найти все его делители и сумму собственных делителей.

Выполним разложение числа 992 на простые множители:

$$992 = 2^5 * 31.$$

Тогда собственные делители:

$$1, 2, 2^2=4, 2^3=8, 2^4=16, 2^5=32, \text{ и } 31, 2 * 31 = 62, 4 * 31 = 124, 8 * 31 = 248,$$

$$16 * 31 = 496, 32 * 31 = 992.$$

Найдем сумму собственных делителей:

$$1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32 + 31 + 2 * 31 + 4 * 31 + 8 * 31 + 16 * 31 = (1 + 31) + (2 + 2 * 31) + (4 + 4 * 31) + (8 + 8 * 31) + (16 + 16 * 31) = 32 * (1 + 2 + 4 + 8 + 16) + 8 * 31 = 32 * 31 = 992.$$

В данной статье рассмотрена лишь малая часть теоретического материала из теории дели-

мости, которая будет полезна при изучении школьной математики. Нет ни малейшего сомнения, что задачи элементарной теории чисел содержат огромный образовательный и развивающий потенциал для учащихся. Одной из важных особенностей раздела является доступность и относительная простота в понимании для учащихся, начиная с 6 класса. С другой стороны ряд задач не решаются по известным алгоритмам. Для решения таких задач необходимо при решении использовать анализ, постановку гипотез, их проверку, применять аналитико-синтетические поисковые схемы. Предложенные дополнительные сведения из раздела теория делимости позволят учащимся качественно решать предложенные задачи из раздела теории чисел.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зверкина, Г.А. История математики : учеб. пособие / Г.А. Зверкина. – Москва : МИИТ, 2005. – 108 с. – Текст : непосредственный.
2. Максимова, О.Д. История математики : учеб. пособие для вузов / О.Д. Максимова, Д.М. Смирнов. – 2-е изд., стер. – Москва : Юрайт, 2019. – 319 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/442136> (дата обращения: 03.04.2021). – Текст : электронный.
3. Оболдина, Т.А. Избранные вопросы теории целых чисел : учеб. пособие для бакалавров / Т.А. Оболдина ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2017. – 64 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Zverkina G.A. Istorija matematiki: ucheb. posobie [The history of mathematics]. Moscow: MIIT, 2005. 108 p.
2. Maksimova O.D., Smirnov D.M. Istorija matematiki: ucheb. posobie dlja vuzov [The history of mathematics]. Moscow: Jurajt, 2019. 319 p. URL: <https://urait.ru/bcode/442136> (Accessed 03.04.2021).
3. Oboldina T.A. Izbrannye voprosy teorii celyh chisel: ucheb. posobie dlja bakalavrov [Some issues on the theory of integers]. Shadrinsk: ShGPU, 2017. 64 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.А. Оболдина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [Tatiana.oboldina@yandex.ru](mailto:Tatiana.oboldina@yandex.ru) ORCID: 0000-0002-5366-7381.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T. A. Oboldina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Mathematics and Information Technology Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [Tatiana.oboldina@yandex.ru](mailto:Tatiana.oboldina@yandex.ru) ORCID: 0000-0002-5366-7381

**Юлия Вячеславовна Оларь,  
Татьяна Викторовна Хильченко,  
Данил Евгеньевич Андреев**  
г. Шадринск

### **Анализ отечественного и зарубежного опыта организации коллаборативного обучения иностранным языкам в вузе**

В статье предпринята попытка всестороннего анализа сущности коллаборативного обучения как инновационной образовательной технологии в зарубежной и отечественной научной литературе. Авторы обобщают взгляды зарубежных и отечественных ученых о преимуществах коллаборативного обучения в вузе, в том числе в отношении обучения иностранным языкам. Представлены преимущества организации коллаборативной учебной среды в вузе. Описаны принципы ключевого формата коллаборативного обучения – групповой работы. В статье нашли отражение методы и приемы коллаборативного обучения иностранным языкам в вузе. Особо освещен один из инновационных приемов – «ажурная пила». Названы модели организации образовательного процесса в системе дистанционного образования с применением коллаборативного обучения: он-лайн кейс-технологии, корреспондентское обучение, радиотелевизионное обучение, электронная образовательная среда, сетевое обучение.

**Ключевые слова:** коллаборация, коллаборативное обучение, кооперативное обучение, обучение в сотрудничестве, иностранный язык.

**Yulia Vyacheslavovna Olar,  
Tatiana Victorovna Khilchenko,  
Danil Yevgenievich Andreev**  
Shadrinsk

### **Analysis of domestic and foreign experience in organizing collaborative teaching of foreign languages in higher education institutions**

The article attempts a comprehensive analysis of the essence of collaborative learning as an innovative educational technology in foreign and domestic scientific literature. The authors summarize the views of foreign and domestic scientists on the advantages of collaborative learning in higher education, including in relation to teaching foreign languages. The advantages of organizing a collaborative learning environment in a university are presented. The principles of the key format of collaborative learning – group work – are described. The article reflects the methods and techniques of collaborative teaching of foreign languages at the university. One of the innovative techniques, "jigsaw", is particularly consecrated. The models of the organization of the educational process in the system of distance education with the use of collaborative learning are named: on-line case-technologies, correspondent training, radio-television training, electronic educational environment, network training.

**Keywords:** collaboration, collaborative learning, cooperative learning, learning in collaboration, foreign language.

Динамично развивающееся образовательное пространство, тенденция к трансформации различных сегментов современного образовательного процесса вследствие адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям приводят к активному внедрению новых образовательных технологий в высшей профессиональной школе. Преподаватель воспринимается не как транслятор знаний, а как фасилитатор процесса обучения, стимулирующий активную деятельность студентов, их взаимодействие с другими участниками целостного педагогического процесса, что является одним из решающих условий формирования социально успешной личности. Теоретическая основа такого подхода – педагогика социального конструктивизма [5]. В рамках данного подхода к обучению применяются следующие образовательные технологии: inquiry-based learning, inquiry learning / проблемно-поисковое обучение, исследовательское учение; problem-based learning / метод проблемного обучения / проблемно-ориентированное обучение, project-based learning /

метод проектного обучения; casestudy / кейс технологии, метод кейсов, метод анализа ситуаций; self-directed learning /самоуправляемое обучение; self-organized learning / саморганизуемое обучение; flipped learning / «перевернутое» обучение; active learning / активное обучение.

Современной образовательной технологией, получившей апробирование в условиях вуза, является обучение в партнерстве / сотрудничестве, другими словами – коллаборативное обучение.

В научной литературе зарубежных стран чаще всего фигурируют термины «коллаборативное обучение» / Collaborative Learning, «кооперативное обучение» / Cooperative Learning, «интерактивное коллаборативное обучение» / Interactive Collaborative Learning. Содержательно-смысловое наполнение понятия «collaborative» сопряжено с терминами «общий», «объединенный», «совместный». Научный дискурс современных педагогических исследований понятия «коллаборация» включает исследования, в которых оно содержательно интегрируется с понятиями «сотрудниче-

ство», «партнерство», которые означают с процессуальной точки зрения такую совместную деятельность людей, направленную на достижение общих целей посредством реализации совместных стратегий решения проблем [9].

В зарубежной научной литературе под «коллаборацией» подразумевается совместное решение поставленной задачи с учетом погружения участников в общий коммуникативный контекст (Ср.: Collaboration is a process of shared meaning construction in the context of solving a problem (question, need, task, etc.) together) [14].

В научной статье Т.В. Гавриловой [3] принята попытка представить становление коллаборативного обучения в зарубежной педагогической науке. Так, автор отмечает, что «термин и основная идея коллаборативного обучения впервые появились в 50-х – 60-х годах прошлого столетия благодаря группе британских учителей, однако, этот способ организации обучения приобрел широкую популярность только к 80-м годам одновременно с кооперативным обучением [11].

Несмотря на то, что коллаборативное обучение – формат деятельности в групповой динамике, оно имеет в качестве основания социальный конструктивизм, в центре которого находится идея о том, что любое знание – социальный продукт, полученный в результате мотивированной и согласованной совместной деятельности равноправных ее участников.

Согласно концепции Кеннет Брюффе, которая одной из первых ввела в научный оборот педагогики высшей школы термин коллаборативного обучения, знание как продукт совместной деятельности, может получаться посредством межличностной коммуникации и партисипативного взаимодействия. Особая роль в данном аспекте отводится преподавателю как активному субъекту не мониторинговой деятельности, а интерактивно-взаимодействующему со студентами» [12].

Барбара Смит и Джин Мак-Грегор отмечают, что термин «коллаборативное обучение» является собирательным для разных образовательных подходов, в основе которых лежит совместная интеллектуальная работа студентов или студента и преподавателя. Таким образом, коллаборативное обучение подразумевает под собой работу нескольких студентов, которые вместе ищут решение конкретных задач или создают продукт (проект) [16]. В коллаборативном обучении преподаватель стремится создать эффективные условия для целевого обучения.

Студентам предлагаются задания на множественный выбор, которые они выполняют в формате групповой работы – ключевого формата коллаборативного обучения. В работе группы обязательно принимают участие все члены студенческой группы, они активно вовлечены в выполнение заданий с одинаковой долей участия. Данное

положение является основным требованием формата коллаборативного обучения.

Что касается термина «кооперативное обучение», то первоначально оно возникло в качестве формальной педагогики под руководством американских ученых Карла Смита, Дэвида Джонсона и Роджера Джонсона. Кооперативное обучение предполагает работу студентов над решением общей задачи, обмен информацией и поддержку друг друга. По мнению Карла Смита, это использование маленьких групп в учебных целях таким образом, чтобы студенты, работая вместе, максимизировали свое обучение, а также обучение других участников данной группы [17].

Исследуя кооперативное обучение в течение многих лет, американские ученые Карл Смит (Сан Франциско), Дэвид Джонсон и Роджер Джонсон (Миннесота), Роберт Славин (Мэрилэнд) применили данный термин и к высшему образованию. Являясь экспертами в данной области, они описали, как кооперативное обучение способствует достижению лучших результатов, в отличие от соревновательного или индивидуалистического образования. Обе педагогические технологии – коллаборативное обучение и кооперативное обучение – признаны в зарубежной педагогической науке эффективными, о чем свидетельствует тот факт, что интерес к ним не угасает с середины 70-х годов 20 столетия. Однако, как подытожила Кеннет Брюффе, коллаборативное обучение больше подходит для гуманитарных дисциплин, в то время как кооперативное лучше работает при изучении математики, технических и прикладных наук, инженерии [13].

При изучении зарубежной научной литературы по групповому обучению можно обнаружить описание различных методов коллаборативного обучения, которые можно успешно интегрировать в образовательный процесс по иностранным языкам. Так, например, Роберт Славин детально описал четыре метода:

- 1) совместное обучение в малых группах Student Teams Achievement Division / STAD;
- 2) обучение в командах на основе игры, турнира Teams Games Tournament / TGT;
- 3) индивидуализация обучения в командах Team Assisted Individualization / TAI;
- 4) обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению Cooperative Integrated Reading and Composition / CIRC [15].

Еще в 1989г. американские ученые Дэвид Джонсон и Роджер Джонсон, которые занимались обобщениями группы международных исследований в области выявления эффективности различных методов обучения, сделали вывод о том, что коллаборативные методы обучения дают больший эффект в сравнении с методами традиционной педагогики.

В отечественной педагогической науке, а также в теории и методике обучения иностранным

языкам коллаборативное обучение ассоциируется с методикой обучения в сотрудничестве на основе рекомендаций Евгении Семеновны Полат, которая утверждала, что учиться вместе – это не только интересно, но и эффективно, причем это касается не только академических успехов, но и интеллектуального и нравственного развития. Кроме того, коллаборативное обучение рассматривается как подход, как модель, как метод и как образовательная технология. Коллаборативное обучение рассматривается как подход [7], основной фундаментальной идеей которого является организация различных вариантов активного когнитивного поиска, обсуждения и дискуссии информации, понимание ее смысла. Реализация данной идеи может происходить в форме выполнения групповых проектов, подготовки совместных семинаров, работы «вихревых групп» и др. Такая работа всегда растянута во времени и предполагает постоянный контакт студентов друг с другом и с преподавателем.

Коллаборативное обучение представлено как модель эффективной организации образовательного процесса в статье Н.В. Павельевой. Кроме того, коллаборативное обучение – этот один из наиболее востребованных в современной мировой образовательной практике метод обучения [8].

И.Ю. Тарханова утверждает, что именно в процессе коллаборативного обучения групповая работа используется с целью приобретения необходимых навыков, следовательно, создается ситуация «естественности учения», включающего социальное взаимодействие и творческую активность обучающихся [10]. Такая организация обучения способствует приобретению открытости, гибкости, свободы принятия решений. Ш.С. Асилова отмечает, что происходящее в процессе коллаборативного обучения эмоциональное и социальное развитие личности ведёт к формированию таких важных качеств личности как уважение, признание способностей и личного вклада каждого члена группы, желание и умение сотрудничать, взаимопонимание [1].

Вслед за Г.П. Сеницыной мы считаем, что коллаборативное обучение имеет большую воспитательную ценность, т.к. все субъекты объединяются в общей деятельности отношениями товарищества, взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма. Сотрудничая друг с другом в процессе решения образовательной задачи, обучающиеся стремятся к преодолению конфликтов, формируют способность к сотрудничеству, учатся взаимодействию с партнёрами. Кроме того, важным является понимание своей роли в качестве партнёра, формирование терпимости к разным точкам зрения, ответственности за результат совместно выполненной работы, стремление к достижению согласия в спорных моментах [9].

В процессе образовательной деятельности одним из главных аспектов традиционно считает-

ся теория коммуникации, раскрывающая сущность коммуникативного процесса. Межличностная коммуникация лежит в основе коллаборативного обучения [4]. Эффективная совместная деятельность обеспечивается сформированными умениями правильного стиля общения, включающего умения выражения согласия или несогласия с партнёрами, демонстрации внимания и заинтересованности, благодарности.

В настоящее время навыки командной работы высоко востребованы на рынке труда, что подтверждается популярностью тренингов, направленных на командообразование или тимбилдинг (teambuilding). Л.А. Нефедова, Д.А. Миронова приводят убедительные аргументы в пользу важности методов коллаборативного обучения в контексте формирования языковой личности студента, в том числе в процессе обучения переводу. Авторы предлагают следующие сценарии реализации коллаборативного обучения.

Формат ролевого общения при устном последовательном переводе предполагает коллаборативную подготовку, в частности выбор ролей и распределение их между студентами в случайном порядке. Это позволяет студентам в роли переводчиков осуществить анализ ситуации с разных точек зрения. В основе данного учебного сценария лежит ориентация на выполнение конкретной задачи (task-based learning approach). Осуществляется тренировка навыка интернет-поиска, извлечения и структурирования нужной информации. Кроме того, оттачивается навык ведения дискуссии, конструирования аргументации, критического анализа проблемы. Авторы также предлагают варианты аудиторной и внеаудиторной коллаборации студентов, в основном в виде командной работы по 3-5 человек. Развиваемые в ходе работы в команде коммуникативные навыки обусловлены необходимостью успешно выходить из затруднительных ситуаций для решения поставленной коммуникативной или переводческой задачи, предотвращать и решать возникающие конфликты, находить консенсус, вести дискуссию, убеждать партнера, приводить убедительную аргументацию. Формируется готовность к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявление уважения к людям. Морально-этический аспект формирования навыков коллаборации при выполнении перевода предполагает учет таких принципов взаимодействия, как взаимная поддержка, гибкость, тактичность, терпимость, взаимопомощь, дисциплинированность, ответственность за качество выполняемой работы, от которой зависит успех общего дела, умение корректного выражения критики, доверие партнеру по команде и забота о нем [5].

Исследователь А.Е. Берикханова отмечает ведущую роль педагога в раскрытии созидатель-

ного потенциала коллаборативного обучения: «Субъектность участника коллаборативного взаимодействия обеспечивается умением преподавателя организовать групповую, командную, парную деятельность студентов на занятии» [2].

Распределение обучающихся на подгруппы происходит с учётом следующих аспектов: 1) группы должны выработать правила работы; 2) группы должны быть сменного состава; 3) внутри групп необходимо распределение ролей, которые будут меняться; 4) в процессе работы в группах необходимо соблюдать требования профессиональной этики; 5) в процессе работы в группах допускается только конструктивная критика. Виды отношений в подгруппах могут быть следующие: преподаватель-группа, преподаватель-микрогруппа, группа-микрогруппа, микрогруппа-микрогруппа, микрогруппа-студент, студент-группа, преподаватель-студент и др. Роль преподавателя заключается в координации, консультации, стимулировании активности обучающихся. В то же время студенты имеют возможность развивать самостоятельность, творческий потенциал, самореализацию, оказывая друг другу помощь, поддержку.

Таким образом, становится возможным выделить сильные стороны коллаборативной учебной среды:

1) Преподаватель-фасилитатор организует образовательный процесс на принципах теории коллективной деятельности;

2) Студенты получают положительный стимул для развития творческого потенциала, активно участвуя в деятельности пропитанной с одной стороны духом сотрудничества и конкуренции с другой;

3) Каждый студент имеет возможность для самовыражения, саморегуляции, самоорганизации, самооценки и рефлексии своей деятельности;

4) Коллаборативное обучение формирует и совершенствует коммуникативные способности студентов, навыки самостоятельной деятельности, ведущей к эффективной социализации;

5) Организация коллаборативного обучения способствует формированию критического мышления студентов и стимулированию преподавателя к активной творческой деятельности.

В условиях педагогического вуза в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка используются следующие методы и приёмы коллаборативного обучения:

- работа в малых группах, в парах, ротационных тройках, «два, четыре, вместе»;
- метод карусели / «идейная» карусель;
- аквариум;
- мозговой штурм / мозговая атака / «брейнсторминг»;
- «ажурная пила»;
- Броуновское движение;

- «дерево решений»;
- прием составления ментальной (интеллектуальной) карты;
- конференции / дискуссии; – ролевые / деловые игры; – дебаты, и т.п.

Рассмотрим один из инновационных приёмов – прием Jigsaw («ажурная пила»), предложенный профессором Э. Аронсоном в 1978 году. В 1986 году он был модифицирован Р. Славиним, в 1920-е годы данный приём получил известность в России. Широкое освящение приёма присутствует в трудах В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой. В педагогической практике такой подход обозначается сокращенно «пила». Студенты объединяются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на логические и смысловые блоки. Вся команда может работать над одним и тем же материалом, но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп, а затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе.

Такая работа на уроках иностранного языка организуется на этапе творческого применения языкового материала. Схематично можно представить работу по данному методу следующим образом:

1) Home groups: A – B – C – D; A – B – C – D; A – B – C – D

2) Expert groups: AAA; BBB; CCC; DDD

3) Home-groups: A – B – C – D; A – B – C – D; A – B – C – D

Примерами заданий могут служить следующие:

1) при организации работы с текстом: Study the information about different aspects of the life of the British royal family and fill in the tables with proper information;

2) при формировании грамматических навыков: Do exercises and check it with the key. Match the exercise to the part of theory. In new groups discuss the part of theory you have and make your partners do the exercise. Check it and comment on the mistakes if there are any;

3) при совершенствовании лексических навыков: Draw a mind-map of a part of the topic SPORT (parts to different home groups: Summer Sports. Winter Sports. Benefits of Sport. Olympic Games. Sport in Russia. Sport in GB.) Discuss your mind-map in expert groups. In home groups ask questions to each other using the vocabulary [6, С.224].

Таким образом, основным преимуществом использования коллаборативной среды в обучении иностранным языкам является вовлечение в совместную продуктивную деятельность. Практика показывает, что коллаборативные методы и приёмы эффективно развивают коммуникативные умения и навыки обучающихся, способствуют

установлению эмоциональных контактов между студентами, приучают работать в команде, устанавливают более продуктивный контакт между студентами и преподавателем.

В последнее время коллаборативное обучение получило новую трактовку в контексте электронного обучения (computer-supported collaborative learning). В этом смысле коллаборативное обучение – это использование сервисов веб 2.0 (вики, блогов, социальных сетей, совместных приложений, виртуальных классов, сообществ практики (Communities of Practice – CoP) и т. п.) в целях обучения. Данный вид обучения в отличие от традиционного основан на принципе «снизу вверх», т.к. обучающийся занимает центральное место. Успех в обучении достигается через индивидуализацию образовательного маршрута в процессе групповой деятельности и близкого образовательного сопровождения преподавателем. Кроме того, другим преимуществом дистанционного коллаборативного обучения по сравнению с традиционным является доступность теоретического материала, специально отбираемого и структурированного для успешного моделирования практико-ориентированных ситуаций. Исходя из индивидуальных предпочтений обучающихся, осуществляется коллаборативная фильтрация. Множество пользователей оценивают всё разнообразие образовательного проекта. В процессе оценки происходит объединение единомышленников в микрогруппы. Преподаватель наблюдает за этим

процессом, распределяет задачи коллаборативной деятельности и регулирует собственную включённость в неё.

В настоящее время существуют несколько моделей организации образовательного процесса в системе дистанционного образования с применением коллаборативного обучения. Типологизация основана на средствах доставки учебных материалов. Наиболее распространёнными являются онлайн кейс-технологии, корреспондентское обучение, радиотелевизионное обучение, электронная образовательная среда, сетевое обучение. Рассмотрение перечисленных моделей является отдельным направлением научного исследования и не входит в задачи данной статьи.

Вывод. Анализ отечественного и зарубежного опыта организации коллаборативного обучения иностранным языкам в вузе показал, что данное направление базируется на личностно-ориентированном подходе и отвечает требованиям Федеральных государственных стандартов нового поколения. Разработка методического наполнения коллаборативной среды является актуальным направлением в методике обучения иностранным языкам на всех уровнях, включая высшее образование. Роль педагога при коллаборативном обучении существенно отличается от традиционной модели, поэтому необходимо тщательное научно-педагогическое исследование сущности данного направления прежде его внедрения в практику преподавания в вузе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асилова, Ш.С. Влияние коллаборативной среды на познавательную активность учащихся / Ш.С. Асилова. – Текст : непосредственный // European research. – 2016. – № 5 (16). – С. 87–88.
2. Берикханова, А.Е. Создание коллаборативной учебной среды как средство формирования успешности личности будущего учителя / А.Е. Берикханова. – Текст : непосредственный // Вестник КазНПУ. – 2017. – № 3 (52).
3. Гаврилова, Т.В. Виды совместного обучения за рубежом и в России / Т.В. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 42–45.
4. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матвеев [и др.]. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 560 с. – Текст : непосредственный.
5. Нефёдова, Л.А. Роль методов коллаборативного обучения в формировании языковой личности переводчика / Л.А. Нефёдова, Д.А. Миронова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 184–193.
6. Оларь, Ю.В. Интерактивные приемы в процессе формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Ю.В. Оларь. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития = Lifelong education in the 21 century: problems, tendencies, development prospects. Ч. II. Современная система образования: тенденции развития / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н.В. Ипполитова, Н.В. Скоробогатова, С.Л. Суворова. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – 302 с.
7. Павельева, Н.В. Коллаборативное обучение как модель эффективной организации образовательного процесса / Н.В. Павельева. – Текст : непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2010. – № 3 (29). – С. 30–37.
8. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2007. – 365 с. – Текст : непосредственный.
9. Сеницына, Г.П. Стратегия обучения в партнерстве: коллаборативное обучение / Г.П. Сеницына. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. – 2019. – № 2(36). – С. 78–82.
10. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе : учеб. пособие / И.Ю. Тарханова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ. 2012. – 67 с. – Текст : непосредственный.
11. Bruffe, K.A. Collaborative learning and “Conversation of mankind” / K.A. Bruffe. – Text : direct // College English. – 1984. – Vol. 46, № 7 (November). – С. 635–652.

12. Bruffee, K.F. Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge / K.F. Bruffee. – Baltimore, MD : John Hopkins University Press, 1993. – 240 p. – Text : direct.
13. Bruffe, K.A. Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning / K.A. Bruffe. – Text : direct // Change: The Magazine of Higher Learning. – 1995. – № 27(1). – P. 12-18.
14. Roggenkamp, D. Applying Computer Supported Collaborative Learning Principles to Telecollaboration / D. Roggenkamp. – URL: [http://cailab.net/projects/plagiarism/roggenkamp\\_llcmc\\_paper.pdf](http://cailab.net/projects/plagiarism/roggenkamp_llcmc_paper.pdf) (date of application: 02.05.2020). – Text : electronic.
15. Slavin, R.E. Education for all / R.E. Slavin. – Exton, PA: Swets and Zeitlinger, 1996. – Text : direct.
16. Smith, B.L. What is collaborative learning? / B.L. Smith, J.T. MacGregor. – Text : direct // Collaborative learning: a sourcebook for higher education. – University park, PA: National centurion on post-secondary teaching, learning and assessment, 1992. – P. 10-36.
17. Smith, K.A. Cooperative learning: Making “group work” / K.A. Smith. – Text : direct // Sutherland T.E. (eds.) Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New direction for adult and continuing education, No.67. – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. – P. 71-82.

REFERENCES

1. Asilova Sh.S. Vlijanie kollaborativnoj sredy na poznavatel'nuju aktivnost' uchashhihsja [The influence of the collaborative environment on the cognitive activity of students]. *European research*, 2016, no. 5 (16), pp. 87–88.
2. Berikhanova A.E. Sozdanie kollaborativnoj uchebnoj sredy kak sredstvo formirovanija uspešnosti lichnosti budushhego uchitelja [Creation of a collaborative learning environment as a means of shaping the success of the personality of a future teacher]. *Vestnik KazNPU [Bulletin of KazNPU]*, 2017, no. 3 (52).
3. Gavrilova T.V. Vidy sovmestnogo obuchenija za rubezhom i v Rossii [Types of joint education abroad and in Russia]. *Azimut nauchnyh issledovanij. Pedagogika i psihologija [Azimuth of scientific research. Pedagogy and Psychology]*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 42-45.
4. Mat'jash O.I. Mezhlichnostnaja kommunikacija: teorija i zhizn' [Interpersonal Communication: Theory and Life]. Sankt-Peterburg: Rech', 2011. – 560 p.
5. Nefjodova L.A., Mironova D.A. Rol' metodov kollaborativnogo obuchenija v formirovanii jazykovoj lichnosti perevodchika [The role of collaborative learning methods in the formation of a translator's linguistic personality]. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. Humanitates [Tyumen State University Herald. Humanities research. Humanitates]*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 184-193.
6. Olar' Ju.V. Interaktivnye priemy v processe formirovanija sociokul'turnoj kompetencii budushhih uchitelej inostrannogo jazyka [Interactive techniques in the process of forming the socio-cultural competence of future teachers of a foreign language]. Ippolitova N.V. (eds.) *Nepřerývnoe obrazovanie v XXI veke: problemy, tendencii, perspektivy razvitija [Lifelong education in the 21 century: problems, tendencies, development prospects. Ch. II. Sovremennaja sistema obrazovanija: tendencii razvitija]*. – Shadrinsk : ShGPU, 2016. 302 p.
7. Pavel'eva N.V. Kollaborativnoe obuchenie kak model' jeffektivnoj organizacii obrazovatel'nogo processa [Collaborative learning as a model of effective organization of the educational process]. *Obrazovanie. Kar'era. Obshhestvo [Education. Career. Society]*, 2010, no. 3 (29), pp. 30-37.
8. Polat E.S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademiya, 2007. 365 p.
9. Sinicyna G.P. Strategija obuchenija v partnerstve: kollaborativnoe obuchenie [Learning strategy in partnership: collaborative learning]. *Pedagogicheskie nauki [Pedagogical sciences]*, 2019, no. 2(36), pp. 78-82.
10. Tarhanova I.Ju. Interaktivnye strategii organizacii obrazovatel'nogo processa v vuze: ucheb. posobie [Interactive strategies for organizing the educational process at the university]. Jaroslavl': Izd-vo JaGPU. 2012. 67 p.
11. Bruffe K.A. Collaborative learning and “Conversation of mankind”. *College English*, 1984, vol. 46, no. 7 (November), pp. 635-652.
12. Bruffee K.F. Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 1993. 240 p.
13. Bruffe K.A. Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 1995, no. 27(1), pp. 12-18.
14. Roggenkamp D. Applying Computer Supported Collaborative Learning Principles to Telecollaboration. URL: [http://cailab.net/projects/plagiarism/roggenkamp\\_llcmc\\_paper.pdf](http://cailab.net/projects/plagiarism/roggenkamp_llcmc_paper.pdf) (Accessed 02.05.2020).
15. Slavin R.E. Education for all. Exton, PA: Swets and Zeitlinger, 1996.
16. Smith B.L., MacGregor J.T. What is collaborative learning? *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. University park, PA: National centurion on post-secondary teaching, learning and assessment, 1992, pp. 10-36.
17. Smith K.A. Cooperative learning: Making “group work”. Sutherland T.E. (eds.) *Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New direction for adult and continuing education, No.67*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp. 71-82.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

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.

Т.В. Хильченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: tkhill@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-4952-8247.

Д.Е. Андреев, студент 3 курса гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

Yu.V. Olar, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

T.V. Khilchenko, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: tkhill@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-4952-8247.

D.Ye. Andreev, 3<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University.

УДК 373.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_142

**Ирина Леонидовна Пахтусова,  
Людмила Николаевна Вахрушева**  
г. Киров

**Развитие представлений о малой Родине у детей 5-6 лет в процессе реализации проекта «Мой родной город Слободской»**

В настоящий момент многие дошкольные учреждения страны обращают внимание на приобщение детей старшего дошкольного возраста к отеческому наследию, благодаря чему у ребенка воспитываются такие качества личности как любовь и уважение к своей малой родине, гордость за то место, в котором он живет. Чем содержательнее, глубже и полнее будут для детей полученные знания о родном городе, его достопримечательностях, истории и традициях, знаменитых земляках, тем действенным окажется решение задач патриотического воспитания дошкольников.

В статье рассматривается практическая возможность использования проекта о родном городе с детьми 5-6 лет, описаны этапы реализации проекта, представлен перспективный план совместной деятельности воспитателя и детей в различных видах детской деятельности, выявлена динамика развития представлений о малой родине после реализации проекта. Данный опыт работы может быть использован в работе дошкольных учреждений.

**Ключевые слова:** проект, этапы проекта, малая родина, представления, перспективный план, динамика.

**Irina Leonidovna Pakhtusova,  
Ludmila Nikolaevna Vakhrusheva**  
Kirov

**The development of ideas about Hometown in 5-6 years children in the process of realization the project "My native town Slobodskoy"**

Nowadays many preschool institutions of the country pay attention to the introduction of older preschool children to the paternal heritage, thanks to which the child develops such personal qualities as love and respect for his homeland, pride for the place where he lives. The more meaningful, deeper and more complete the knowledge about the native city, its sights, history and traditions and famous countrymen will be for children, the more effective will be the solution of the problems of patriotic education of preschoolers.

The article considers the practical possibility of using the project about the native town with 5-6 years old children, describes the stages of the project realization, presents a long-term plan for joint activities of the teacher and children in various types of children's activities, reveals the dynamics of the development of ideas about the homeland after the project realization. This work experience can be used in the work of preschool institutions.

**Keywords:** project, project stages, homeland, ideas, long-term plan, dynamics.

В современной России за последнее десятилетие остро обозначилась проблема отрицательного отношения молодого поколения к своей стране и отсутствия патриотизма, что подтверждается, проводимыми в стране, разнообразными социологическими опросами. По этой причине внимание государства обратилось на воспитание у детей и

молодежи чувства патриотизма и гражданской ответственности. Такая идея приобрела государственное значение в рамках национального проекта «Образование» и с 1 января 2021 года в стране начала реализацию государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2020-2024 годы», которая была

утверждена постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 года № 1493 (с изменениями на 30 марта 2020 года). Цель – на основе духовных и нравственных ценностей народов России воспитать гармонично развитую и социально-ответственную личность [1].

Развитие представлений у детей о малой Родине должно начинаться в младшем дошкольном возрасте со знакомства с ближайшим окружением, но именно с 5 лет можно реализовывать задачи по патриотическому воспитанию. Так как формирование представлений расширяются постепенно, то система обобщенных знаний о родном крае может сложиться в единую картину лишь к концу старшего дошкольного возраста. В старшей группе, в отличие от младшей, дети могут овладевать такими характерными особенностями, как нравственная оценка, суждения, а также интерес познавательного характера к окружающей действительности. С.В. Слепенькина указывает на то, что именно психологические предпосылки детей 5-6 лет, такие как внимательность, восприимчивость, умение выстраивать логические выводы, эмоциональность и отзывчивость, способствуют усвоению знаний и представлений о малой Родине [4, С.42]. Без любви и уважения к своему родному городу нельзя вырастить гражданина своей страны: активного, уважающего окружающих и свою страну, самостоятельного в принятии решений.

Современные тенденции дошкольного образования приводят к тому, что в дошкольных учреждениях активно продвигают в работе использование инновационных технологий. Поэтому одной из главных задач воспитателя является выбор эффективных методов и форм организации работы с дошкольниками, которые наиболее благоприятно способствуют патриотическому воспитанию. Одним из таких методов может быть использование в воспитательно-образовательном процессе разнообразных проектов. О перспективности создания и реализации проектов по развитию у детей дошкольного возраста представлений о малой родине в детском саду свидетельствуют исследования Н.А. Федоровой, которая отмечает, что дети получают во время исследовательской, совместной деятельности новые факты и знания о родном городе, его истории, учатся наблюдать и анализировать, делают выводы, сравнения и обобщения [5, С.28].

В процессе совместной деятельности у детей развивается познавательный интерес и любовь к своей малой Родине, формируется чувство гордости за тех людей, которые прославили родное место, а так же наблюдается объединение всех участников процесса, что приводит к установлению более тесных отношений в семье и группе. Так как ознакомление дошкольников с родным городом процесс сложный и долгий по времени,

то он не может проводится от случая к случаю, а должен содержать закрепление полученных знаний в различных видах детской деятельности.

Актуальность работы заключается в том, что дети 5-6 лет на сегодняшний момент могут назвать достаточно много стран и рассказать о них, а вот, рассказать о своем родном городе или стране, чаще всего затрудняются. Также формирование полноценной личности ребенка, который бережно относится к своей малой Родине, невозможно без знакомства с ее культурой и историей, знаменитых людях и достопримечательностями. Эффективным средством развития представлений о малой родине может стать реализация проекта о родном городе, который мы назвали «Мой родной город Слободской».

Для развития представлений о малой родине у детей 5-6 лет в процессе реализации проекта нами был проведен эксперимент, состоящий из трех этапов:

I этап – констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в выявлении первоначального уровня развития представлений о малой Родине у детей 5-6 лет.

II этап – формирующий эксперимент. Целью данного эксперимента являлась организация работы по развитию представлений о малой родине у детей 5-6 лет в процессе реализации проекта «Мой родной город Слободской».

III этап – контрольный эксперимент. Цель данного эксперимента заключалась в выявлении динамики уровня развития представлений о малой родине у детей 5-6 лет и целесообразности использования разработанного проекта.

Экспериментальное исследование проводилось в Муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении центр развития ребенка – детский сад «Золотой петушок». Для экспериментального исследования были выбраны 2 старшие группы, в каждой группе было по 20 детей 5-6 лет, которые были определены в экспериментальную и контрольную группы. Контрольная и экспериментальная группы были созданы с целью определения уровня развития представлений о малой родине у детей 5–6 лет и последующего сравнения полученных результатов на этапе контрольного эксперимента.

Для определения первоначального уровня представлений о малой родине у детей 5-6 лет в экспериментальной и контрольной группе нами была разработана беседа «Моя малая родина», которая была составлена на основе бесед Л.Д. Вавиловой, Т.А. Шорыгиной и содержала вопросы на выявление представлений о малой родине у детей 5-6 лет [2; 6]. Так же нами была выбрана методика «Знание родного города» (автор Т.Г. Кобзева) [3, С.16]. По результатам проведения двух диагностических методик мы выявили общий уровень представлений о малой родине у

детей 5-6 лет, который показал, что у детей в экспериментальной группе высокий уровень развития представлений 20%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 35%. В контрольной группе получились такие же результаты: высокий уровень развития представлений у 20% детей, средний уровень у 45% детей, низкий уровень у 35% детей. В обеих группах преобладал низкий и средний уровень представлений о малой родине, что стало основанием для проведения формирующего этапа эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента нами был разработан и апробирован проект «Мой родной город Слободской», который состоял из трех этапов:

1 этап – подготовительный (погружение в проект). На данном этапе проекта нами была запланирована и проведена беседа с детьми о городе Слободском, целью которой являлось выявление знаний детей о родном городе, достопримечательностей города, его гербе. Так же нами была определена тема и проблема (Что мы знаем о родном городе? Что хотим узнать?) проекта, составлен его план реализации, поставлены цели и задачи, подобрана методическая и художественная литература, написаны конспекты непосредственной образовательной деятельности, а так же проведена работа с родителями в ходе которой было рассказано о проекте, а так же ожидаемых результатах.

2 этап – основной (осуществление деятельности). На основном этапе проекта нами был разработан перспективный план работы по проекту «Мой родной город Слободской», который включал в себя различные виды детской деятельности в режимные моменты. Отметим некоторые из них:

- рассматривание иллюстраций города Слободского, его достопримечательностей герба города;
- работа с раскрасками: герб, колокольня, достопримечательности родного города;
- экскурсии «Улицы города», «Колокольня»;
- беседы «Знаменитые слобожане», «Что я узнал о городе Слободском»;
- развивающие игры и упражнения: складывание пазлов «Мой город Слободской», «Что на фотографии?», «Узнай по описанию», «Улицы города», «Найди герб города» и др.;
- продуктивная деятельность: рисование «Колокольня», «Дом в котором я живу», аппликация «Улица города»;
- НОД «История города Слободского», «Улица Советская», «Достопримечательности города Слободского», «Известные земляки нашего города»;
- конструирование «Колокольня», «Мой дом».

3 этап – заключительный.

Содержание работы: подведение итогов проекта. На данном этапе нами было запланировано

проведение викторины «Все о тебе, мой Слободской», оформление альбома «Вот моя улица, вот и мой дом», а так же обобщение полученных результатов с детьми.

Остановимся более подробно на одном из мероприятий каждого этапа проекта. На первом этапе проекта проходила вводная беседа.

Беседа «О городе Слободском».

В ходе данной беседы происходило введение детей в ход проекта через проблемную ситуацию «Что мы знаем о городе Слободском? Что хотим узнать?», чтобы данная ситуация послужила мотивацией для детей в дальнейшем.

Воспитатель заходит в группу с картой Кировской области в руках и говорит.

«Ребята, посмотрите на карту нашей Кировской области, какая же большая наша область и как много в ней городов. Среди них есть и наш город. Как он называется? Ответы детей. Правильно, Слободской. Давайте его найдем на карте. Ищем, находим. Рядом какие есть города? Киров, Белая Холуница, Юрья. Оказывается, ребята у каждого города есть свой герб и гимн. Хотите узнать о них побольше?» (Вывешивается карта Кировской области на мольберт). С детьми был диалог о символике города, дети говорили о том, что они знают о гербе и гимне города. Все дети очень хотели узнать историю происхождения этих символов, почему именно это изображено на гербе города. Хочется отметить, что никто из детей ничего не знал о гимне города. А что было бы, если бы не было у города герба? Или они были бы одинаковые? (Дети называли различные версии того, что могло бы быть. Но большинство детей сказало о том, что «тогда бы мы не знали, в каком городе живем и все бы запутались»).

Рассмотрев герб города, дети с помощью наводящих вопросов смогли разобраться в значении символов, изображённых на гербах. Во время беседы мальчикам очень понравился рассказ о происхождении герба, Тимур Ж. сказал «у меня тоже дома есть щит и на нем тоже нарисован какой-то интересный предмет». Мы предложили на следующий день Тимуре принести фото или сам герб в группу, где мы бы его рассмотрели. После обсуждения истории происхождения герба, мы с детьми посмотрели познавательный мультфильм о том, какие бывают гербы и что на них может быть изображено. После просмотра мультфильма с детьми сделали вывод о том, что с помощью гербов можно узнать особенности истории и природы города.

Познакомились с гимном нашего города, дети были внимательны и после прослушивания сказали, что это интересная и особенная песня. В заключении мы спросили ребят, хотелось бы им еще что-то узнать о родном городе и как это можно сделать? (Все ребята хотели узнать о городе Слободском и сделали предположение, что это можно сделать прочитав книги, спросить у родителей или

бабушек и дедушек. Так же мы предложили детям принести из дома в группу иллюстрации, книги, фотографии о городе. Хочется отметить, что все дети и родители приняли активное участие в оформлении патриотического уголка: семья Любы Г. принесли книги о городе Слободском, Саши Я. старинные фотографии города, Тимофея Ф. и Кирилла Ф. символику города, а так же макет Михайло-Архангельской церкви и др. предметы. Так же заметим, что после проведенной беседы на следующий день Тимур Ж. принес герб семьи, который был рассмотрен со всеми детьми во второй половине дня, а так же пришел папа Тимура и рассказал о его происхождении.

На втором этапе проекта нами был реализован план совместной деятельности воспитателя с детьми, с некоторыми из них мы предлагаем ознакомиться.

Большая часть совместной работы с детьми проходила вне занятий. Нами были запланированы: экскурсии, беседы, рассматривание фотографий с видами родного города, слушание музыки слободских композиторов, поисковая работа, дидактические игры и упражнения и др. – это беседы, сюжетно-ролевые игры, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций и репродукций с видами родного города.

Так же нами были запланированы две целевые прогулки «Улицы города», где мы познакомили детей с близлежащими улицами около детского сада, а так же «Колокольня», где мы познакомили детей с основной достопримечательностью города колокольней. В процессе прогулки мы закрепили с детьми адрес детского сада, а так же названия улиц Рабочая, Октябрьская, Мира, Бабушкина и др., а так же почему улицы так называются. В процессе экскурсии дети выдвигали свои версии названий улиц, так Юлия Д. предположила, что улица Мира называется так потому, что на ней все мирилось, а Артем У., что улицу Октябрьскую назвали в честь месяца октября, в чем немного оказался прав. Заметим, что некоторые улицы детям были знакомы, так как дети живут на них, тем самым мы так же закрепили знание домашнего адреса детей. Так же мы обращали внимание на соблюдение правил дорожного движения. Оля К., Егор Н., Кирилл Ф. рассказали о тех улицах на которых живут, что им о них рассказывали родители. Все дети в процессе экскурсии называли улицы, на которых они живут, было заметно, что детям данная экскурсия понравилась.

На заключительном этапе проекта нами было запланировано проведение викторины «Все о тебе, мой Слободской» с участием родителей, а так же создание альбома «Вот моя улица, вот и мой дом».

В связи с эпидемиологической ситуацией в стране, наша викторина состоялась, но без участия родителей. Целью викторины было закрепление ранее полученных знаний о родном городе у детей 5-6 лет посредством разнообразных заданий. Мы

считаем, что организационный момент был удачно подобран, что позволило сосредоточить внимание ребят и вызвать интерес к дальнейшей деятельности, настроить на дальнейшую работу. Все предложенные вопросы и задания нами были подобраны с учетом ранее полученных знаний и возможностей детей, чтобы все могли принять участие в викторине. Если вопросы вызвали затруднения, то мы помогали наводящими вопросами, либо обращались за помощью к другим детям. Все ответы детей были на достаточно высоком уровне, было заметно, что дети многое могут рассказать о своем родном городе.

Дети достаточно активно работали на протяжении всей викторины, с удовольствием выполняли все задания. Более активными были Тимур Ж., Саша Я., Люба Г., Даша С., которые практически на все вопросы давали правильные ответы. Все дети сотрудничали между собой, активно обсуждали задания, обменивались мнениями при ответе на вопросы. В конце викторины все дети получили магнитики с изображением достопримечательностями города Слободского.

Так же по окончании реализации проекта нами совместно с детьми был оформлен альбом «Вот моя улица, вот и мой дом», где дети рассказывали о своем доме, улице, рассказ сопровождался фотографией. Это задание дано было домой, где совместно с родителями дети узнавали историю своей улицы, дома, оформляли свои знания в рассказ, при этом отметим рассказы Веры У., Ромы Ч., которые включили в свои рассказы интересные истории из жизни дома.

Второй задачей формирующего эксперимента было разработать и апробировать конспекты занятий о городе Слободском, в соответствии с которыми будут проводиться фронтальные занятия. Нами были разработаны и апробированы в процессе реализации проекта конспекты занятий о городе Слободском: НОД «История города Слободского», «Улица Советская», «Достопримечательности города Слободского», «Известные земляки нашего города». Остановимся на одном из серии занятий – НОД «История города Слободского». Целью нашего занятия было знакомство детей с историей города Слободского. Отметим, что ранее дети не были знакомы с историей нашего города.

Занятие началось с того, что мы вспомнили о гербе и гимне нашего города, как он называется. Большинство детей узнали герб города, и назвали что на нем изображено. Яна О. и Юлия Д. рассказали о гимне города. Затем мы рассказали о возникновении города, его особенностях. Дошкольники узнали о том, как был основан наш город, как он раньше назывался, а так же, о важных событиях которые проходили в нашем городе. В течении занятия дети были активны, задавали вопросы. Например Даша С. спросила «Что случилось с деревянной стеной?», Егор Н. «Где была располо-

жена такая стена», а Анастасия Т. «Где теперь первый банк?». На все вопросы детей мы отвечали подробно, а так же предложили вечером задать эти вопросы мама и папам.

По завершению работы над проектом нами был проведен контрольный этап эксперимента, который проходил в логике констатирующего. Результаты повторной диагностики показали значительную динамику в развитии представлений о малой родине у детей 5–6 лет в экспериментальной группе: на 40% повысился высокий уровень развития представлений о малой родине и составил 60%; на 5% уменьшился средний уровень и составил 40. % до 55%; на 35% уменьшился низкий уровень и составил 0%; у всех детей можно наблюдать положительную динамику. Поэтому мы можем отметить, что развитие представлений о малой родине у детей 5–6 лет в процессе реали-

зации проекта «Мой родной город Слободской» возможно при следующих условиях:

– если будут соблюдены все этапы реализации проекта с детьми 5–6 лет, а предлагаемый материал о городе Слободском будет закрепляться в различных видах детской деятельности.

– будут разработаны и апробированы концепты занятий о городе Слободском, в соответствии с которыми будут проводиться фронтальные занятия.

Исходя из полученных результатов мы можем утверждать, что реализация проекта «Мой родной город Слободской» способствует развитию представлений о малой родине у детей 5-6 лет и целесообразно использовать в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»: постановление от 30 декабря 2015 года N 1493 : с изменениями на 30 марта 2020 года . – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420327349> (дата обращения: 15.01.2021). – Текст : электронный.
2. Вавилова, Л.Д. Педагогические условия приобщения дошкольников к национальной культуре в детских садах Республики Коми 4-6 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Д. Вавилова. – Санкт-Петербург, 1993. – 252 с. – Текст : непосредственный.
3. Кобзева, Т.Г. Развитие интереса к познанию истории и культуры родного края в проектной деятельности у детей 5-7 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Г. Кобзева. – Волгоград, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.
4. Слепенькина, С.В. Реализация регионального компонента в детском саду / С.В. Слепенькина, Е.И. Котельникова // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф., 2016. – С. 42-43. – Текст : непосредственный.
5. Федорова, Н.А. Проект, как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Н.А.Федорова. – Волгоград : Учитель, 2019. – 104 с. – Текст : непосредственный.
6. Шорыгина, Т.А. Общительные сказки. Социально-нравственное воспитание / Т.А. Шорыгина. – Москва : Книголюб, 2006. – 80 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016-2020 gody»: postanovlenie Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 goda N 1493: s izmenenijami na 30 marta 2020 goda [On the state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020”]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420327349> (Accessed 15.01.2021).
2. Vavilova L.D. Pedagogicheskie uslovija priobshhenija doshkol'nikov k nacional'noj kul'ture v detskih sadah Respubliki Komi 4-6 let. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for introducing preschoolers to the national culture in kindergartens of the Komi Republic 4-6 years old. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Sankt-Peterburg, 1993. 252 p.
3. Kobzeva T.G. Razvitie interesa k poznaniu istorii i kul'tury rodnogo kraja v proektnoj dejatel'nosti u detej 5-7 let. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of interest in learning the history and culture of the native land in project activities among children 5-7 years old. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Volgograd, 2008. 23 p.
4. Slep'en'kina S.V., Kotel'nikova E.I. Realizacija regional'nogo komponenta v detskom sadu [Realization of the regional component in kindergarten]. *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psihologii*: sb. materialov X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 2016 [Modern problems and prospects for the development of pedagogy and psychology], pp. 42-43.
5. Fedorova N.A. Proekt, kak sredstvo patrioticheskogo vospitanija detej starshego doshkol'nogo vozrasta [A project as a means of patriotic education of senior preschool children]. Volgograd: Uchitel', 2019. 104 p.
6. Shorygina T.A. Obshhitel'nye skazki. Social'no-nravstvennoe vospitanie [Sociable tales. Social and moral education]. Moscow: Knigoljub, 2006. 80 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

И.Л. Пахтусова, студентка по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: Upuha\_pahтусoba@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9132-0613.

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

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

I.L. Pakhtusova, Student, field of training 44.03.05 Pedagogical education (profile “Preschool education”), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: Upuha\_pahтусoba@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9132-0613.

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

УДК 378.1

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_147

**Марина Петровна Пушкарева,  
Данияр Кулсахатович Кулсахатов  
г. Шадринск**

**Nursery Rhymes как средство формирования лексических навыков обучающихся на младшем этапе**

В статье рассматриваются лингвометодические возможности использования nursery rhymes в качестве средства формирования лексических навыков обучающихся на младшем этапе. Основные акценты сделаны авторами на ключевых психолого-педагогических особенностях учащихся младшего школьного возраста; специфике, достоинствах аутентичного песенного материала в сравнении с другими средствами формирования лексических навыков, а также содержательной характеристике nursery rhymes как одного из видов аутентичного песенного материала. Мы также детально останавливаемся на критериях отбора nursery rhymes с целью использования их именно в процессе формирования лексических навыков, даем методические рекомендации, способствующие эффективности вышеуказанного процесса, а в заключительной части статьи приводим конкретные упражнения, разработанные нами в качестве примера работы с nursery rhymes с целью формирования лексических навыков у обучающихся младшего звена.

**Ключевые слова:** младший этап, формирование лексических навыков, nursery rhymes.

**Marina Petrovna Pushkareva,  
Daniyar Kulsakhatovich Kulsakhatov  
Shadrinsk**

**Nursery Rhymes as a Means of Forming of Lexical Skills of Students at an Early Stage**

The article describes the linguo-didactic possibilities of using nursery rhymes as a means of forming of lexical skills of students at an early stage. The main emphasis is made on the basic psychological and pedagogical features of students at an early stage; the advantages of authentic songs compared to other means of forming of lexical skills, and the detailed characterization of nursery rhymes as one of the types of authentic song material. The authors also speak about the criteria for the selection of nursery rhymes in order to use them in the process of forming of lexical skills, give definite guidelines that contribute to the effectiveness of the process, mentioned above; the final part of the article provides some exercises, looked upon as a perfect example of working with nursery rhymes with the aim of forming of lexical skills of students at an early stage.

**Keywords:** students at an early stage, forming of lexical skills, nursery rhymes.

XXI век по праву может считаться веком глобализации, модернизации и информатизации общества в целом и различных сфер нашей жизни в частности, в том числе и образования. В целом, суть модернизации современного образования состоит не в кардинальном изменении содержания предметов, подлежащих изучению, а, скорее, в определенной оптимизации методик преподавания последних. В данном случае речь идет об активизации деятельности обучающихся по ходу процесса обучения, а также о как можно более максимальном приближении тем, предложенных к обучению, к реальной жизни. Абсолютно правомерным, необ-

ходимым и логичным процессом, на наш взгляд, является постоянный поиск новых методов, форм и приемов, используемых в ходе изучения различных дисциплин. Мы также полагаем, что полноценное и адекватное проявление индивидуальных и личностных качеств, выбор ценностных ориентиров являются практически невозможными в условиях абсолютного невладения как минимум одним иностранным языком, не говоря уже о высоком уровне владения собственным.

Исходя из вышесказанного, абсолютно логичным представляется тот факт, что большинство современных тенденций, имеющих своей основ-

ной целью повышение эффективности процесса развития как образовательной теории, так и практики, вполне обоснованно привели к значительному повышению интереса к проблемам, касающимся обучения иностранным языкам. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков коммуникативная компетенция заявлена как основная интегративная цель языкового образования, способствующая формированию абсолютно нового типа личности, способной и стремящейся к представлению собственной культуры в процессе межкультурного общения, и, несомненно, толерантно относящейся к культурным проявлениям других народов. Процесс совершенствования языковой культуры человека является довольно длительным, непрерывным, происходящим в течение всей жизни, но, мы можем с полным на то основанием утверждать, что базис закладывается именно в процессе школьного обучения.

Одним из результатов внедрения федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку стала поставленная перед учителями иностранных языков задача, заключающаяся в формировании личности, готовой и способной принимать активное участие в процессе межкультурной коммуникации, в связи с чем появилась вполне обоснованная необходимость в повышении уровня обученности, а также поиске как можно более благоприятных и комфортных условий для воспитания личности, полноценно и всесторонне развитой как в социальном, так и в интеллектуальном плане. Вышеупомянутые нами моменты и легли в основу процесса модернизации урока иностранного языка.

В сложившейся ситуации личностная составляющая обучения является приоритетной и, что является вполне закономерным, главная роль отводится начальной ступени обучения, берущей на себя основные функции комплексного развития ученика, включая такие составляющие как способности, нравственные качества, умение и желание учиться. Не последнее место в ходе реализации данного процесса занимает такая учебная дисциплина как иностранный язык.

Тем не менее, ситуация в современном образовании обстоит таким образом, что вышеупомянутые задачи не реализуются в полной мере, исходя из чего, качественные характеристики уровня владения обучающимися начальной школы иностранным языком не достигают должного уровня. Одной из основных причин, как полагает автор терминов «начальное иноязычное образование» и «развивающее иноязычное образование» З.Н. Никитенко, является смещение акцентов урока иностранного языка в сторону обучения, а не иноязычного образования. Следующей причиной автор заявляет факт недостаточного понимания сути качественного урока иностранного языка в целом.

Именно процесс формирования личности ученика, развития его способностей, в перспективе способствующих полноценному участию в межкультурном общении, основанный на планомерном духовно-нравственном, когнитивном и речевом развитии, является истинной ценностью каждого урока иностранного языка, входящего в систему иноязычного образования. Далеко не последняя роль отводится также и развитию способностей, в немалой степени содействующих успешному овладению иностранным языком. Таким образом, в ходе изучения иностранного языка младший школьник приобретает те качества, которые необходимы ему для активного и полноценного диалога с мультикультурной действительностью, окружающей его.

Термин «развивающее иноязычное образование» был предложен З.Н. Никитенко, которая, углубив его смысловое содержание и добавив еще один компонент, несомненно, основывалась на том факте, что начальное общее образование предполагает коммуникативное, когнитивное и духовно-нравственное развитие обучающихся младшей школы, что ни в коей мере не противоречит положениям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Главными результатами освоения основной образовательной программы должны стать личностные, метапредметные и предметные достижения обучающихся.

В предметных результатах обучения иностранному языку, в частности, значится: формирование начальных коммуникативных навыков, необходимых для общения с носителями иностранного языка с учетом речевых возможностей и потребностей; усвоение знаний вербального и невербального поведения; усвоение начальных лингвистических представлений, расширение лингвистического кругозора; формирование толерантного отношения к представителям иной лингвокультуры и др.

Из всего комплекса предметных результатов, заявленных в отношении обучения иностранному языку на младшем этапе, для нас, исходя из целей и задач нашего исследования, представляет особый интерес формирование начальных коммуникативных навыков и лингвистических представлений.

Мы полагаем, не подлежит сомнению тот факт, что общение на иностранном языке не представляется возможным без сформированных на должном уровне лексических навыков. Исходя из чего, формирование навыков, связанных с продуктивным использованием иноязычной лексики, занимает не последнее место в ряду первостепенных направлений, заданных требованиями ФГОС по иностранному языку.

Перед тем, как перейти непосредственно к описанию опыта применения нами на практике *nursery rhymes* в ходе процесса формирования

лексических навыков у младших школьников, хотелось бы подробнее остановиться на ключевых психолого-педагогических особенностях детей младшего школьного возраста. По мнению А.Д. Бересневой, не все из этих особенностей в полной мере способствуют эффективности процесса обучения иностранному языку. Тем не менее, исходя из того факта, что весь комплекс речевых способностей и механизмов в этом возрасте находится на этапе формирования, младшие школьники невероятно восприимчивы к изучению иностранных языков. Но, в то же самое время, отличительными чертами данного возрастного периода являются как излишняя эмоциональность, так и быстрая утомляемость. Также нельзя игнорировать тот факт, что ведущей деятельностью у обучающихся на этапе начального общего образования остается игра. Все вышеупомянутые моменты подводят нас к тому, что формы, методы и приемы обучения должны проходить тщательный и грамотный отбор на предмет языкового и речевого материала. Говоря конкретнее, данный материал не должен противоречить приоритетности ведущей деятельности и, одновременно с этим, быть эмоционально насыщенным с целью наиболее эффективного протекания процессов непроизвольного запоминания поступающей информации [2, С. 37-38].

Говоря о процессе формирования лексических навыков обучающихся, следует упомянуть о том, что одним из приоритетных средств в данном случае остаются аутентичные учебные материалы, среди которых не последняя роль отводится песням. Лингвометодический потенциал аутентичного песенного материала довольно значим, и, по этой причине работа с упомянутым выше средством многократно увеличивает шансы на приближение процесса обучения иностранному языку к натуральным условиям иноязычной среды, параллельно давая учащимся возможность приобщиться миру культуры и творчества той страны, язык которой они изучают.

Термин «аутентичный» трактуется Е.В. Носонович как подлинный, исходящий из первоисточника [5, С. 15-18], а аутентичный песенный материал понимается как подлинный, неадаптированный материал песенного характера, созданный в стране изучаемого языка.

Как полагает Е.В. Бадарханова, работа с подлинными и ценными во всех отношениях учебными материалами дает обучающимся возможность не только овладеть еще одним способом общения, но и проникнуть в новую национальную культуру [1].

Не можем также не согласиться с С.Ф. Гебель в том, что любая аутентичная песня, являясь подлинным образцом звучащей иноязычной речи, непременно содержит в себе определенную культурологическую информацию. Ведь песни, представляя собой образцы носителей национального наследия определенной страны, содержат в

себе обширный материал, способствующий знакомству как с ее культурой, так и историей. Аутентичные песни формируют представление об обычаях, менталитете, проблемах, традициях, чувствах, повседневной и духовной жизни людей других культур.

Песни также играют немаловажную роль в создании благоприятного психологического климата на уроке. Аутентичный песенный материал способствует снятию негативных эмоций, созданию комфортной атмосферы в ходе общения учителя с обучающимися на уроке. Более того, аутентичный песенный материал является также и средством нравственного воспитания личности [3, С. 28-31].

Говоря о лингвистических достоинствах аутентичного песенного материала в качестве средства формирования лексических навыков на этапе начального общего образования, наряду с М.В. Ерыкиной, хотелось бы отметить следующие моменты: основной стиль, используемый в песенном материале – разговорный (данное явление планомерно способствует достижению основной цели, заявленной во ФГОС по иностранному языку – формированию коммуникативной компетенции), лексические единицы и грамматические структуры встречаются в каждой песне неоднократно (способствуя лучшему восприятию на слух и запоминанию). Также не остаются в стороне нормы ударения, усвоение которых происходит быстрее и эффективнее благодаря мелодии и ритму аутентичного песенного материала [4].

Расширение лексического запаса происходит за счет наличия в песнях новых слов и выражений. Контекстуальное окружение уже известной лексики в песенном материале является своего рода стимулом для ее активизации и скорейшего запоминания. Немаловажным также является тот факт, что во многих песнях встречаются имена собственные, географические названия, страноведческие, культуроведческие, литературоведческие реалии страны изучаемого языка, которые в определенной степени активизируют развитие у обучающихся чувства языка.

Опираясь на вышесказанное, считаем вполне обоснованным указать на определенные методические преимущества аутентичного песенного материала в сравнении с другими средствами формирования лексических навыков обучающихся на этапе начального общего образования:

1) в песнях усвоение и активизация грамматических конструкций происходит более эффективно;

2) песни по сути своей являются отличным средством, используемым с целью как усвоения уже имеющегося лексического запаса, так и его расширения. Как нами уже было упомянуто выше, новое контекстуальное окружение, в котором встречается уже знакомая обучающимся лексика, определенно помогает ее активизации;

3) песни способствуют созданию на уроке благоприятного психологического климата, что, в свою очередь, ведет к значительному снижению психологической нагрузки, повышению интереса к изучению иностранного языка;

4) песни активизируют процесс формирования диалогических и монологических высказываний, в значительной степени активизируют как подготовленную, так и неподготовленную речь, являются базисом развития речемыслительной деятельности обучающихся младшего звена в целом;

5) песни способствуют эффективности процесса формирования навыков иноязычного произношения, становлению корректной артикуляции и произношения иноязычных звуков, усвоению правил фразового ударения и особенностей иноязычного ритма.

По нашему мнению, одним из самых удачных в плане лингво-методического потенциала вариантов вышеуказанного нами аутентичного песенного материала являются *nursery rhymes*, хотя их использование в качестве средства формирования лексических навыков представлено в работах ученых не так широко в сравнении с их же использованием в качестве средства формирования фонетических навыков (С.В. Желтикова, Т.В. Кульчицкая, И.А. Пирванаева и др.).

Под *nursery rhymes* мы будем подразумевать английские традиционные детские стихи.

В качестве основных критериев отбора *nursery rhymes* для использования их в процессе формирования лексических навыков младших школьников мы, разделяя точку зрения О.Е. Романовской, выделяем нижеследующие:

1) эмоционально-положительное воздействие аутентичного песенного материала на обучающихся начального звена;

2) присутствие в песенном материале некоей проблематики, вызывающей определенный отклик у детей младшего школьного возраста;

3) наличие определенной методической ценности в конкретном песенном материале;

4) желательное соответствие аутентичного песенного материала музыкальным вкусам обучающихся;

5) обязательное соответствие тематики песенного материала теме занятия в целом или его грамматической составляющей.

Методика работы с *nursery rhymes* состоит из определенных упражнений и конкретных заданий, применяемых в обучении согласно нижеприведенным этапам [6, С. 16-22]:

1) дотекстовый этап – в процессе которого учитель осуществляет знакомство обучающихся с песней, берет на себя функцию снятия лексических и грамматических трудностей, с которыми ученики могут столкнуться при прослушивании незнакомого аутентичного песенного материала;

2) текстовый этап – в процессе которого учитель производит определенную установку на про-

слушивание незнакомой песни, само прослушивание аутентичного материала, осуществляет контроль понимания обучающимися содержания и смысла песенного материала, организует повторное прослушивание песни, а также выполнение обучающимися некоторого количества как условно-речевых, так и языковых упражнений, направленных на формирование лексических навыков на основе прослушанного и усвоенного материала;

3) послетекстовый этап – в процессе которого учитель осуществляет контроль за выполнением заданий и упражнений, за основу которых берутся содержание и смысл аутентичного песенного материала.

Использование *nursery rhymes* в учебном процессе дает возможность, по мнению М.П. Черновол, обратить особое внимание на следующие лексические упражнения, [7]:

1) выделение определенных словарных комбинаций в песенном тексте;

2) корректное замещение определенных слов, употребленных в разговорном стиле в тексте аутентичного песенного материала на адекватные эквиваленты стандартного изучаемого языка;

3) выполнение «дешифрации» текста песни с использованием одноязычных словарей и т.д.

Предлагаем рассмотреть конкретную методику работы с *nursery rhymes* (УМК «Английский язык: 5 класс, учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1/ [М.В. Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уорелл и др.]; под ред. проф. М.В. Вербицкой. – М.:Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. – 104 с.)

В процессе работы с *nursery rhymes* с целью формирования лексических навыков у обучающихся на этапе начального общего образования предлагаем использовать следующие альтернативные упражнения:

1. Отработка звуковой стороны лексических единиц, т.е. чтение и повторение вслух наиболее сложных для произношения слов и фраз.

2. Составление в правильной последовательности текста песни из вырезанных и перепутанных строк.

3. Представление обучающимся строфы без последних, рифмующихся слов или текста песни с пробелами с целью заполнения пробелов и дополнения рифмы.

4. Выполнение упражнения, в котором написано только первое слово в каждой строчке, с целью восстановления предложения.

При работе с песней можно также организовать игру:

1. Ученики прослушивают песню 2-3 раза и записывают строчки из песни, которые они запомнили. Затем они получают текст песни, в котором предложения «перепутались». При повторном прослушивании школьники должны будут поставить все на свои места.

2. После прослушивания обучающимся выдается текст песни с определенным количеством ошибок, которые при повторном прослушивании необходимо найти и исправить.

В работе над песней на этапе применения изученных лексических единиц можно предложить младшим школьникам выполнять разного рода упражнения, направленные на развитие творчества обучаемого, например: создать обложку для кассеты или диска; написать конец истории, песни; передать содержание песни без звука и т.п.

Итак, мы приходим к выводу о том, что аутентичный песенный материал (nursery rhymes) способствуют расширению активного словарного

запаса обучающихся начальной ступени обучения, обеспечивают тренировку и применение лексических единиц и грамматических явлений, развитие механической памяти. На произношении обучающихся благоприятно сказывается исполнение песен под фонограмму, также это развивает навыки аудирования. Песни представляют собой источник накопления пассивной лексики, дают возможность повторять правила изучаемого языка. Использование аутентичных песен на уроке иностранного языка отражает установку на развитие коммуникативной компетенции. На различных этапах занятия песни могут использоваться по-разному, в зависимости от конкретной методической задачи.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бадарханова, Е.В. Аутентичные песни – один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе / Е.В. Бадарханова. Текст : электронный // Инфоурок. – URL: [https://infourok.ru/autentichnye\\_pesni\\_odin\\_iz\\_elementov\\_nacionalno\\_kulturnogo\\_komponenta\\_soderzhaniya\\_obucheniya-a-550755.htm](https://infourok.ru/autentichnye_pesni_odin_iz_elementov_nacionalno_kulturnogo_komponenta_soderzhaniya_obucheniya-a-550755.htm) (дата обращения: 10.02.2021).
2. Береснева, А.Д. Формирование лексических навыков на начальном этапе обучения в школе / А.Д. Береснева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 75. – С. 37-38.
3. Гебель, С.Ф. Использование песни на уроках иностранного языка / С.Ф. Гебель. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28-31.
4. Ерыкина, М. Песни в обучении иностранному языку: современные возможности / М. Ерыкина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 18-22.
5. Носонович, Е.В. Критерии аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 15-18.
6. Романовская, О.Е. Методика работы с музыкально-поэтическим фольклором в курсе обучения английскому языку в школе / О.Е. Романовская. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 16-22.
7. Черновол, М.П. Работа с аутентичным песенным материалом, содержащим социокультурную информацию / М.П. Черновол. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С. 28-33.

#### REFERENCES

1. Badarhanova E.V. Autentichnye pesni – odin iz jelementov nacional'no-kul'turnogo komponenta sodержaniya obuchenija inostrannomu jazyku na nachal'nom jetape [Authentic songs are one of the elements of the national and cultural component of the content of teaching a foreign language at the initial stage]. *Infourok [Info lesson]*. URL: [https://infourok.ru/autentichnye\\_pesni\\_odin\\_iz\\_elementov\\_nacionalno\\_kulturnogo\\_komponenta\\_soderzhaniya\\_obucheniya-a-550755.htm](https://infourok.ru/autentichnye_pesni_odin_iz_elementov_nacionalno_kulturnogo_komponenta_soderzhaniya_obucheniya-a-550755.htm) (Accessed 10.02.2021).
2. Beresneva A.D. Formirovanie leksicheskikh navykov na nachal'nom jetape obuchenija v shkole [Formation of lexical skills at the initial stage of schooling]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2016, no. 75, pp. 37-38.
3. Gebel' S.F. Ispol'zovanie pesni na urokah inostrannogo jazyka [Using Songs in Foreign Language Lessons]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, 2009, no. 5, pp. 28-31.
4. Erykina M. Pesni v obuchenii inostrannomu jazyku: sovremennyye vozmozhnosti [Songs in Foreign Language Teaching: Modern Opportunities]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, 2014, no. 12, pp. 18-22.
5. Nosonovich E.V. Kriterii autentichnogo uchebnogo teksta [Criteria for an Authentic Study Text]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, 1999, no. 2, pp. 15-18.
6. Romanovskaja O.E. Metodika raboty s muzykal'no-pojeticheskim fol'klorom v kurse obuchenija anglijskomu jazyku v shkole [Methods of working with musical and poetic folklore in the course of teaching English at school]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, 2008, no. 8, pp. 16-22.
7. Chernovol M.P. Rabota s autentichnym pesennym materialom, sodержashhim sociokul'turnuju informaciju [Working with authentic song material containing socio-cultural information]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, 2013, no. 7, pp. 28-33.

#### 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](mailto:marusik777777@mail.ru), ORCID: 0000-0002-9398-9780.

Д.К. Кулсахатов, студент 5 курса гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

D.K. Kulsakhatov, 5<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

УДК 373.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_152

**Зоя Серапионовна Родыгина,  
Светлана Васильевна Савинова**  
г. Киров

**Развитие представлений о профессиях у старших дошкольников  
в процессе дидактической игры**

В статье рассматривается проблема развития у старших дошкольников первичных представлений о разнообразии профессий посредством технологии профориентационной дидактической игры, анализируются ведущие подходы к дидактической игре в образовательной деятельности учреждений дошкольного образования, рассматриваются теоретические аспекты развития представлений детей о мире профессий в отечественной и зарубежной науке. Дидактическая игра представлена как элемент первичной профориентации, основанный на учете психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста в педагогически управляемых условиях, и способствует эффективному развитию у них устойчивых представлений о труде взрослых, созданию образов востребованных профессий, осознанию их целей, содержания, результатов. Профориентационная дидактическая игра характеризуется большими образовательными и воспитательными возможностями в старших группах, помогает детям осознать необходимость трудовой деятельности человека в обществе, ценность труда, его личностную и общественную значимость.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, ранняя профориентационная ориентация, старший дошкольный возраст, представления о труде и профессиях взрослых.

**Zoya Serapionovna Rodygina,  
Svetlana Vasilyevna Savinova**  
Kirov

**Development of ideas about professions in older preschoolers in the process of didactic play**

The article deals with the problem of developing primary ideas about the diversity of professions in older preschoolers through the technology of career-oriented didactic play, analyzes the leading approaches to didactic play in the educational activities of preschool educational institutions, considers the theoretical aspects of the development of children's ideas about the world of professions in domestic and foreign science. The didactic game is presented as an element of primary career guidance, based on taking into account the psychological characteristics of children of older preschool age in pedagogically controlled conditions, and contributes to the effective development of their stable ideas about the work of adults, the creation of images of popular professions, awareness of their goals, content, and results. Career guidance didactic game is characterized by great educational and educational opportunities in the older groups, helps children to realize the need for human labor activity in the future.

**Keywords:** didactic game, early career guidance, senior preschool age, ideas about work and professions of adults.

Последние десятилетия характеризуются кардинальными социально-экономическими трансформациями в мире и в российском обществе, которые отразились на системе дошкольного образования, призванной формировать плодотворную среду для развития нравственно-трудовых навыков, воспитывать трудолюбие, стремление дошкольников к созидательной деятельности в будущем.

Своевременность исследуемой проблемы заключается в недостаточной информированности старших дошкольников о динамично развивающемся мире современных профессий, а также не готовностью самих педагогов донести в рамках занятий информацию о востребованных в совре-

менном обществе профессиях средствами дидактической игры.

В связи с отсутствием преемственности в использовании дидактических игр профориентационной направленности между отдельными уровнями дошкольного образования, процесс ознакомления старших дошкольников с востребованными профессиями взрослых характеризуется как не систематический и достаточно примитивный. В процессе дидактических игр дети с трудом понимают специфику различных видов профессиональной деятельности взрослых, их цели, общественную значимость, внимание акцентируется на инструментах и внешних признаках трудовой деятельности.

При кажущейся многоаспектностью научных исследований в области развития у старших дошкольников представлений о профессиях взрослых средствами профориентационной дидактической игры, методическая сторона данного вопроса остаётся недостаточно проработанной. На этом основании актуализируется разработка и использование дидактических игр для занятий со старшими дошкольниками с целью осмысления их с многообразием современных профессий, формирования эмоционального отношения к профессиям будущего, востребованным в своем городе, районе, стране.

Крайне важно осознавать, что дидактические игры профориентационной направленности особенно продуктивны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке детей к школе: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно и четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Научно доказано, что в силу своих особенностей старшие дошкольники запоминают такой объем информации, который не под силу освоить и взрослым. Они имеют достаточно развитую познавательную, интеллектуальную и личностную сферу и являются наиболее подготовленными к участию в дидактических играх профориентационной направленности.

Старший дошкольный возраст связан с развитием когнитивного процесса по формированию у детей целостной картины мира, включающей представления о себе как личности и своей деятельности, о людях труда и сложном мире профессий, что позволяет им реализовать личностные интересы и способности в процессе профориентационных дидактических игр.

На данном этапе взросления целесообразно дать ребенку достаточный объем информации о конкретных профессиях, расширить список профессий за счет наиболее востребованных в настоящем и будущем, и таким образом, создать для ребенка ситуацию выбора, а также в определенной степени способствовать его личностному развитию и формированию первичной установки на профессиональное самоопределение.

В старшем дошкольном возрасте в психике ребенка появляются новые характеристики, которые следует учитывать при разработке и проведении дидактических игр, направленных на ознакомление с профессиями настоящего и будущего:

- наблюдается произвольность важных психических процессов – внимания, памяти, восприятия и др., формируется произвольное поведение (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец);

- осваиваются новые виды учебной, трудовой, продуктивной деятельности, продолжает ак-

тивно развиваться игровая деятельность, расширяется сфера общения (А.Н. Леонтьев);

- формируется самооценка, происходят изменения в представлениях о себе, в самосознании;

- окончательно складываются познавательные интересы как результат собственной деятельности и практического опыта; наблюдений, рассказов педагогов, родителей и др.);

- появляется способность устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, самостоятельно и с помощью взрослых анализировать новую информацию, делать выводы.

На данном этапе у ребенка формируются конкретно-наглядные представления о профессиях. Важным на данном этапе является формирование у дошкольников положительного отношения к миру профессий, уважительного отношения к трудящемуся человеку, к результатам профессиональной деятельности. В дошкольном возрасте ребенок осваивает мир профессий по принципу «от близкого к далекому» [4, С. 39].

Обоснование такого подхода находим в особенностях восприятия новой информации: сначала происходит знакомство с профессиями, представители которых наблюдаются детьми непосредственно в их ближайшем окружении (в детском саду, в семье, среди родственников); затем перечень профессий расширяется за счет наиболее актуальных профессий стремительно развивающегося рынка труда.

Традиционно перечень профессий, обозначенных в образовательных программах дошкольного образования ограничивается профессиями родителей и ближайшего окружения детей (повар, дворник, воспитатель, парикмахер, водитель и пр.). В то время как число востребованных профессий за последнее десятилетие значительно возросло: появились новые профессии (робототехник, нанотехнолог, коуч, сити-фермер, проектировщик «умных домов»). Вместе с тем, по мнению разработчиков «Атласа новых профессий», обозначилась тенденция исчезновения в ближайшем будущем ряда профессий: туроператор, секретарь, лектор, стенографист, документовед, оператор банка и ряд других. Существует множество наиболее востребованных профессий, спрос на которые огромен: медик, инженер, химик, эколог, айтишник, юрист, фармацевт... Эти изменения в профессиональном сообществе необходимо учитывать при определении тематики дидактических игр профориентационной направленности.

В целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта предусматривается, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении. Он обладает установкой положительного отношения к разным видам труда, актив-

но взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх [12].

Отметим важность внесения в «Закон об образовании» поправок, касающихся активизации процесса воспитания подрастающего поколения, которые закрепляют обновленную концепцию воспитательной работы на всех уровнях получения образования. В данном контексте реализация образовательной программы дошкольного образования организуется прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности. Детские сады получают большие возможности самостоятельно разрабатывать и реализовывать отдельные программы воспитания, как часть ООП, в которых акцент делается на развитие чувства гражданственности, патриотизма; уважении к старшим, чужому труду [13].

Традиции воспитания и обучения детей в процессе дидактической игры описаны в трудах учёных и обнаруживаются в каждой педагогической системе дошкольного воспитания. Проблемы ознакомления детей с миром профессий отражены в исследованиях российских ученых и практиков, которые основывались на различных подходах:

- выявление психологических основ развития интереса детей к профессиям взрослых находим в исследованиях А.В. Запорожца, Н.А. Коротковой и др.;

- ориентация на ознакомление дошкольников с работниками различных сфер социальной практики, с востребованными профессиями (М.В. Крулехт, Л.А. Мишарина, А.Ш. Шахманова);

- формирование представлений о содержании и различных видах труда, о результатах работы людей (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, В.И. Логинова).

Ряд исследователей (Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Н.С. Пряжников) видели в дидактической игре не развлечение, а большой труд детей, требующий напряжения их духовных и физических сил, самый точный показатель проявления детских способностей и возможностей и, наконец, эффективный фактор влияния на начальном этапе их профессиональной ориентации.

Дидактическая игра признается эффективной образовательной технологией в трудах Р.И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой, М. Монтессори, А.И. Сорокиной, Е.И. Тихеевой, Е.И. Удальцовой, Ф. Фрёбеля, А.П. Усовой, Т.А. Шорыгиной и др.

В теоретическом анализе проблемы развития представлений о мире профессий мы опирались на определение понятия «представления», сформулированное А.А. Люблинской: «представления – наглядный образ предметов или явления (события) возникающей на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении. Учёны-

ми различаются единичные и общие представления. Единичные более индивидуальны и конкретны по своей наглядности, но в них содержится некоторое обобщение, поскольку они являются суммированными образами многих воспринятых отдельно объектов. В этом заключается важная познавательная роль представлений как переходной ступени абстрактно-логического мышления. Представления отличаются от абстрактных понятий своей наглядностью, в них еще не выделены внутренние, скрытые закономерные связи и отношения [7, С. 57]».

В.И. Логинова утверждает, что если позаботиться о том, чтобы дети усвоили мысленную схему анализа труда (например, последовательность его рассмотрения: замысел, материал, инструмент, действия, результат), то шестилетки могут дать подробную его характеристику [3, С. 9].

Современная педагогическая наука и практика дошкольного образования рассматривают дидактические игры как эффективный способ обогащения знаний старших дошкольников, расширения их кругозора, освоения новой профессиональной лексики, характеризующей мир профессий. А.Н. Леонтьев отмечал, что дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения [2, С. 130].

Дидактическая игра способствует развитию памяти, мышления, воображения старших дошкольников, а также удовлетворению их потребности в общении, формированию умений и навыков, позволяющих ориентироваться в многообразии востребованных профессий и таким образом обеспечивать включенность в процесс ранней профориентации.

При анализе действующих программ дошкольного образования мы находим включенность данной проблемы в их целевые ориентиры, содержание, рекомендованные формы и методы, ожидаемые результаты. Так, в инновационной программе дошкольного образования «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, Э.М. Дорофеева) достаточно четко прописана идея развития интереса к разнообразным профессиям. Программа предполагает «обогащать представления детей о профессиях. Рассказывать детям о профессиях, о личностных и деловых качествах человека-труженика. Воспитывать чувство благодарности к человеку за его труд [10, С. 237]». В рамках реализации данной Программы обозначена задача формирования предметно-пространственной среды ребенка, которая выступает как набор стандартов и как действие с ними по усмотрению ребенка без давления со стороны взрослого, что открывает новые возможности, то

есть позволяет детям идти по творческому пути. Характерна в этом отношении позиция некоторых авторов, касающаяся роли взрослого в отношении детской игры. Программа ориентирует работников дошкольных учреждений «совершенствовать и расширять игровые замыслы и умения детей» [10, С. 228-229].

Основные направления образовательной программы «Истоки» (авторы Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева, А.Н. Давидчук и др.) акцентируют внимание на определенных в ней целях и определяют основное содержание дошкольного уровня образования, обеспечивающее разностороннее и целостное формирование физических, интеллектуальных и личностных качеств ребенка через общение и игровую деятельность. В данной программе утверждается, что в старшем дошкольном возрасте игра как деятельность заканчивает свое формирование и все больше переходит в умственный план, выдвигая на первый план правило. Такой переход позволяет использовать элементы этой деятельности для решения задач других видов деятельности, придавая им привлекательную для ребенка игровую форму. В данном контексте дидактическая игра обладает значительным воспитательным и развивающим потенциалом: позволяет повысить активность и заинтересованность старших дошкольников в процессе познания нового, сделать учебную деятельность лично значимой; способствует расширению и систематизации представлений о труде взрослых, материальных и нематериальных результатах труда, его личностной и общественной ценности. В процессе дидактической игры у детей формируются первоначальные представления о труде как экономической категории, у них появляется новая информация о разнообразных видах техники, технологиях, облегчающих выполнение человеком трудовых функций [5].

Дидактические игры целесообразно создавать для различных образовательных целей, под значимые задачи в игровой форме:

- формирование базовых представлений, способствующих усвоению новых знаний;
- развитие внимания, сосредоточенности, умственного усилия, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности;
- обучение рациональным способам умственной и практической деятельности;
- развитие умения играть вместе, регулировать своё поведение, быть общительным, справедливым и честным, уступчивым и требовательным.

По мнению В.П. Кондрашова, «то, что ребенок испытывает через игру и взаимодействие в целенаправленной деятельности со взрослыми в дошкольном детстве, закладывается в долговременную память через непроизвольное восприятие и яркие эмоции, и может быть извлечено в любом возрасте на протяжении всей жизни как одно из

самых ярких и приятных воспоминаний. На этом и основывается утверждение о необходимости раннего ознакомления детей с профессиями взрослых» [6, С. 41].

Предварительная подготовка детей к дидактическим играм, развивающих представления о профессиях, осуществляется в разных видах деятельности и общения детей, и в дидактической игре воссоздается некоторое подобие определенного вида профессиональной деятельности человека. По мнению Н.А. Барановой, этот процесс, условно можно представить, как комплекс, состоящий из следующих компонентов:

- получение сведений о профессиях от родителей, от воспитателей детского сада, от сверстников и детей старшего возраста;
- из своих собственных наблюдений за родителями, родственниками, другими взрослыми;
- приобретение дополнительных навыков, не относящихся непосредственно к теме игры, но которые в ней могут быть использованы (изготовление игрушек, лепка, рисование, умение делать аппликации и т.д.) [1, С. 732].

Организуя дидактическую игру, органически включающую познавательную, продуктивную и игровую деятельность, педагог не только выполняет задачу облегчить процесс самостоятельного познания детей путём направляемой им дидактической игры, но и помогает ему сформировать миропонимание как участника естественного процесса собственного развития, содействовать профессиональному выбору.

Интересно мнение А.И. Сорокиной, которая утверждала, что дидактическая игра лишь отчасти отвечает требованиям полной системности знаний: иногда это – «взрыв удивления» детей и восприятия чего-то нового, неизведанного; иногда игра – «поиск и открытие», и всегда игра – радость, путь детей к мечте. Наполненность обучения эмоционально-познавательным содержанием – особенность дидактической игры [11, С. 9]».

Наши наблюдения дают основание заключить, что в процессе профориентационной дидактической игры у детей старшего дошкольного возраста прослеживается довольно четкая организация игрового пространства, более разнообразными становятся их действия, которые создают представления о конкретных профессиях взрослых, способствуют формированию их первых профессиональных предпочтений. Дидактические игры детей 5-6 лет «уже предполагают воссоздание образа, а не показ какого-либо отдельного признака» [9]. Участвуя в специально создаваемых педагогом дидактических играх, ребенок чувствует себя активным субъектом процесса познания в игровом пространстве, и, будучи подготовленным в силу своих возрастных и психологических особенностей, с учетом свойств темперамента и характера, он в состоянии сформировать первоначальное представление о предпочти-

тельной для своего будущего профессии. Что касается старших дошкольников, то их «больше привлекает труд, протекающий за стенами детского сада» [8, С. 66].

В качестве обоснования совокупности педагогических условий развития представлений о мире профессий у старших дошкольников мы рассматриваем следующие: обеспечение общей ориентации детей в целях, содержании и результате трудовой деятельности взрослых в процессе дидактической игры; активную включенность старших дошкольников в самостоятельную познавательную, эмоционально окрашенную игровую и

продуктивную деятельность; учебно-познавательное взаимодействие старших дошкольников друг с другом и с воспитателем; освоение других видов деятельности, которые первоначально тесно слиты с дидактической игрой, а в будущем могут приобретать самостоятельное значение. Таким образом, детям старшего дошкольного возраста доступны не только фрагментальные представления, но и определенная система знаний о мире профессий, которые возможно продуктивно развивать в процессе профориентационных дидактических игр и создания соответствующих педагогических условий.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранова, Н.А. Знакомство дошкольников с профессиональной деятельностью взрослых / Н.А. Баранова, Т.В. Гугуман, В.Ф. Попова, О.Г. Романенко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. — № 7 (87). – С. 731-734.
2. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва : Междунар. образоват. и психолог. колледж, 1995. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Дошкольная педагогика : учебник для студентов пед. вузов / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – Москва : Просвещение, 1988. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Иванова, Н.В. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста / Н.В. Иванова, М.А. Виноградова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 38–45.
5. Истоки: примерная образовательная программа дошкольного образования. – 5-е изд. – Москва : ТЦ Сфера, 2014. – 161 с. – Текст : непосредственный.
6. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий / В.П. Кондрашов. – Москва : Николаев, 2004. – URL: <https://cyberleninka.ru/article> (дата обращения: 20.12.20). – Текст : электронный.
7. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1977. – 256 с. – URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=85229> (дата обращения: 20.01.21). – Текст : электронный.
8. Наумова, Н.В. Психолого-педагогические приемы формирования у дошкольников представлений о мире профессий в свете ФГОС ДО / Н.В. Наумова, О.Г. Макарова, О.Г. Шарахова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. – 2016. – № 2(20). – С. 65–71.
9. Основные функции дидактической игры. – URL: <https://megalektsii.ru/s14048t3.html> (дата обращения: 18.12.2020). – Текст : электронный.
10. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5-е (инновац.), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с. – Текст : непосредственный.
11. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя дет. сада / А.И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1982. – 96 с. – Текст : непосредственный.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.
13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74351950/> (дата обращения: 31.02.2021). – Текст : электронный.

#### REFERENCES

1. Baranova N.A., Guguman T.V., Popova V.F., Romanenko O.G. Znakomstvo doshkol'nikov s professional'noj dejatel'nost'ju vzroslyh [Acquaintance of preschoolers with the professional activities of adults]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2015, no. 7 (87), pp. 731-734.
2. Leont'ev A.N. (eds.) Voprosy psihologii rebenka doshkol'nogo vozrasta [Questions of psychology of a preschool child]. Moscow: Mezhdunar. obrazovat. i psiholog. kolledzh, 1995. 144 p.
3. In V.I. Loginovoj (eds.) Doshkol'naja pedagogika: uchebnik dlja studentov ped. vuzov [Preschool pedagogy]. Moscow: Prosveshhenie, 1988. 256 p.
4. Ivanova N.V., Vinogradova M.A. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty rannej proforientacii detej doshkol'nogo vozrasta [Theoretical and practical aspects of early career guidance for preschool children]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2019, no. 3(108), pp. 38–45.
5. Istoki: primernaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovaniya [Origins: an exemplary educational program of preschool education]. Moscow: TC Sfera, 2014. 161 p.
6. Kondrashov V.P. Vvedenie doshkol'nikov v mir professij [Introduction of preschoolers to the world of professions]. Moscow: Nikolaev, 2004. URL: <https://cyberleninka.ru/article> (Accessed 20.12.20).

7. Ljublinskaja A.A. Detskaja psihologija [Child psychology]. Moscow: Prosveshhenie, 1977. 256 p. URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=85229> (Accessed 20.01.21).
8. Naumova N.V., Makarova O.G., Sharahova O.G. Psihologo-pedagogicheskie priemy formirovaniya u doshkol'nikov predstavlenij o mire professij v svete FGOS DO [Psychological and pedagogical methods of forming in preschoolers ideas about the world of professions in the light of the Federal State Educational Standard of Preschool Education]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Ser. Psihologija* [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology], 2016, no. 2(20), pp. 65–71.
9. Osnovnye funkcii didakticheskoj igry [The main functions of a didactic game]. URL: <https://megalektsii.ru/s14048t3.html> (Accessed 18.12.2020).
10. In Verakys N.E. (eds.) Ot rozhdenija do shkoly. Innovacionnaja programma doshkol'nogo obrazovaniya [From birth to school. Innovative preschool education program]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2019. 336 p.
11. Sorokina A.I. Didakticheskie igry v detskom sadu: posobie dlja vospitatelja det. sada [Didactic games in kindergarten]. Moscow: Prosveshhenie, 1982. 96 p.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard for Preschool Education]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 11.12.2020).
13. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 31 ijulja 2020 g. № 304-FZ [The Russian Federation. Laws. Education in the Russian Federation]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74351950/> (Accessed 31.02.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

З.С. Родыгина, студент бакалавр 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [podygina1973@gmail.com](mailto:podygina1973@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3986-9718.

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [ssavv@yandex.ru](mailto:ssavv@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-1061-9216.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

Z.S. Rodygina, 5th year Undergraduate Student, field of training “Pedagogical education”, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [podygina1973@gmail.com](mailto:podygina1973@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3986-9718.

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: [ssavv@yandex.ru](mailto:ssavv@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-1061-9216.

УДК 373.21

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_157

**Светлана Васильевна Савинова,  
Виктория Сергеевна Заболотникова**  
г. Киров

**Развитие координационных способностей старших дошкольников  
в процессе занятий по плаванию**

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста: их сущность, виды, особенности. Представлена модель и программа развития координационных способностей старших дошкольников на занятиях по плаванию. Предпринята попытка обосновать целесообразность внедрения данной программы в образовательный процесс детского сада, раскрыта структура программы, предлагается учебно-тематический план развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения плаванию, раскрывается содержание работы. Разработана диагностическая карта для оценки уровня сформированности координационных способностей старших дошкольников.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, развитие координационных способностей, старший дошкольный возраст, занятия в бассейне, программа дополнительного образования.

**Svetlana Vasilyevna Savinova,  
Victoria Sergeevna Zabolotnikova**  
Kirov

**Development of coordination abilities of senior preschoolers  
in the course of swimming lessons**

The article deals with the theoretical aspects of the development of coordination abilities of children of senior preschool age: their essence, types, features. The model and the program of development of coordination abilities of senior preschool children at swimming classes are presented. An attempt is made to justify the feasibility of implementing this program in the educational process of kindergarten, the structure of the program is revealed, an educational and thematic plan for the development of coordination abilities of older preschool children in the process of learning to swim is proposed, the content of the work is revealed. A diagnostic map was developed to assess the level of formation of coordination abilities of older preschoolers.

**Keywords:** preschool education, development of coordination abilities, senior preschool age, classes in the pool, additional education program.

Старший дошкольный возраст – этап интенсивного физического развития. Почти все показатели двигательных способностей ребенка показывают высокий уровень развития. Наиболее ярко это проявляется в показателях координации движений, гибкости, функции равновесия. Вопросами развития координационных способностей детей занимались Т.Г. Гурулева [4], С.Ю. Бешпапошникова [1], Э.Э. Сейтвелиева [6] и другие [8,9]. Ими было предложено несколько определений понятия координационных способностей. В нашей работе мы опирались на определение, предложенное И.И. Сулеймановым, который рассматривает координационные способности как способность целесообразно координировать движения (согласовывать, соподчинять, организовывать их в единое целое),

воспроизводить новые двигательные действия и перестраивать двигательные акты в соответствии с требованиями меняющихся условий [7].

На сегодняшний день, благодаря работам В.И. Ляха, выделяют пять наиболее значимых координационных способностей дошкольника, в процессе управления двигательными действиями:

- способность к реагированию;
- способность к равновесию;
- ориентационная способность;
- способность к дифференцированию;
- ритмическая способность [5].

В таблице 1 представлена обобщенная характеристика особенностей координационных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Особенности развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста в разных видах движений

Наименование координационной способности	Проявление координационных способностей детей старшего дошкольного возраста в основных видах движений				
	ходьба	бег	прыжки	метание	ползание, лазание
Способность к реагированию	Изменения в интенсивности движений: ходьба простая – бег – ходьбы медленная	Свободный бег, с заданиями, на неожиданные остановки, изменение направления бега, преодоление препятствий	Прыжки на скакалке	Подбрасывают и ловят мяч двумя руками (от 10 раз)	Быстро залезают на возвышающуюся поверхность
Ориентационная способность	Ходьба с закрытыми глазами; ходьба спиной	Бегают свободно, быстро и с удовольствием, пробегают со старта дистанцию 30 м; ловко оббегают встречающиеся предметы, не задевая их	Прыгают в длину с места, приземляясь на обе ноги	Метание предмета в определенную точку, отмеченную педагогом; метание с закрытыми глазами	Ползание по туннелям из мягких блоков; ползание по скамейке с закрытыми глазами
Способность к равновесию	Равновесие на одной ноге с продвижением вперед	Бег по обозначенной линии; бег по скамейке	Прыжки на одной или двух ногах	После метания ребенок сохраняет равновесие, не заваливается на бок, руками пола не касается	Удерживают статическое и динамическое равновесие на полу или на возвышающихся предметах (скамейка, шведская стенка)
Способность к дифференцированию	Ходьба на месте в медленном темпе с постепенным ускорением шага	Бег с попеременным ускорением и замедлением; чередование бега с шагом	Прыжки на максимальную длину	Метание снарядов разного веса с коротких и длинных дистанций	Максимально быстро проползают под предметами, по туннелям, без задержки залезают на возвышения
Ритмическая способность	Выполняют вольные упражнения под музыкальный ритм или команду педагога. Ритм может быть задан музыкальными инструментами (бубном) или музыкой.				

Занятия в бассейне направлены на развитие двигательной координации у детей старшего дошкольного возраста. Доступность и простота этого вида основываются на простых и разнообразных общеразвивающих упражнениях, что позволяет развивать координационные способности детей на протяжении всего занятия [3].

Педагогические исследования по проблеме использования занятий в бассейне проводились И.А. Большаковой [2] и другими учеными, которые доказали, что при работе в водной среде включается большинство групп мышц. Все упражнения делают в непривычной для ребенка среде, и для удержания себя на водной поверхности ребенку требуется скорректированная работа рук и ног.

Опираясь на их труды, мы выделили основные условия развития координационных способностей дошкольников на занятиях в бассейне:

- при работе с детьми дошкольного возраста в бассейне обязательно присутствует мотивация достижений, прежде всего, в игровой деятельности;
- большое внимание следует уделить подбору комплексов упражнений для сухого плавания, ведь любая подготовка ребенка сначала начинается на суше, а уже потом отрабатывается в воде;
- упражнения на суше и воде должны иметь различные варианты исполнения с упрощением или усложнением, чтобы обеспечить развитие каждого ребенка;
- работа педагога по плаванию должна опираться на методическую программу, направленную на развитие координационных способностей дошкольников.

Из выше сказанного, можно составить модель развития координационных способностей в бассейне (см. таб. 2)

Таблица 2

Модель развития координационных способностей старших дошкольников в процессе занятий в бассейне

<b>Целевой компонент</b>				
<b>Цель:</b> развитие координационных способностей детей на занятиях в бассейне; создание основы для полноценного физического развития дошкольника.				
<b>Задачи:</b>				
1) Развивать координационные способности дошкольников: мышечную силу, гибкость, выносливость, скоростно-силовые качества;				
2) Формировать двигательные навыки и умения через разные виды основных движений;				
3) Воспитывать волевые качества детей: настойчивость, смелость, уверенность в себе, целеустремленность				
<b>Содержательный компонент</b>				
Способность к реагированию	Ориентационная способность	Способность к равновесию	Способность к дифференцированию	Ритмическая способность
Основным показателем развития служит уменьшение времени реакции на различные сигналы. Например: ребенок ловит мяч стоя в воде, который ему бросает педагог или другой ребенок	Ее особенностью является быстрое определение и изменение положения своего тела в пространстве. Например: по сигналу ребенок ныряет за предметом на дно бассейна	Проявляет себя в умении удерживать статическое и динамическое равновесие в различных заданиях, упражнениях, играх. Например: ребенок может удерживать свое тело на воде на спине или груди	Проявляется в способности ребенка быстро и точно выполнять различные упражнения без переутомления. Например: ребенок чередует разные виды плавания (брасс, кроль)	Проявляется во всех видах движений под музыкальный ритм или команду педагога. Например: ребенок выполняет задания в воде под удары бубна или музыкальный ритм
<b>Организационный компонент</b>				
<b>Этапы проведения занятия в бассейне:</b>				
1) Приветствие, повторение правил безопасности в воде				
2) Разминка на суше с элементами сухого плавания				
3) Основная работа в воде (разучивание новых видов плавания, повторение или закрепление ранее изученных элементов, игры)				
4) Дыхательная гимнастика				
<b>Типы занятий в бассейне:</b>				
1) Учебное занятие (посвящено изучению нового материала, стилю плавания)				
2) Учебно-игровое занятие (изучение нового материала и его перенос в игровую деятельность; повторение ранее изученного материала в игровых упражнениях)				
3) Игровое занятие (в основном преобладают игры и развлечения в воде)				
4) Контрольное занятие (проведение диагностики и определение уровня сформированности координационных способностей)				

<b>Диагностический компонент</b>		
<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
Дошкольник выполняет упражнения не стабильно и с помощью педагога. Создается впечатление, что ребенок не может «управлять» своим телом. Медленно плавает, наталкиваясь на препятствия, плохо ориентируется в пространстве. Ребенку тяжело даются задания на удержание себя на воде (не более 3 секунд), постоянно видна помощь рук и ног в способности удерживать себя на воной поверхности, музыкального ритма нет	Дошкольник может контролировать свои действия, но лишь на короткий промежуток времени. Ребенок намечает себе маршруты движения в воде через препятствия, но иногда сбивается и наталкивается на предметы. При выполнении удержания себя на воде видно напряжение ребенка, иногда появляются движения руками и ногами. Музыкальный ритм получается, после небольшой подсказки педагога	Ребенок контролирует себя и свои движения. При движении на воде ребенок не наталкивается на предметы. Упражнения делаются им без помощи педагога. Удержание себя на водной поверхности дается ребенку легко. Тело ребенка способно более 10 сек сохранять расслабленное положение и не уходит под воду. Музыкальный ритм понятен ребенку, после нескольких прослушиваний музыки
<b>Результат</b>		
1) Прослеживается рост развития координационных способностей: мышечной силы, гибкости, выносливости, скоростно-силовых качеств; 2) Дети творчески использует движения в игровых и жизненных ситуациях. Сформированные навыки служат предпосылкой для усложнения элементов, движений; 3) У детей начинают проявляться волевые качества, ребенок делает задания более усердно, внимательнее слушает педагога. Возросли успехи ребенка, начинает появляется уверенность в процессе плавания		

Выделенные нами условия для развития координационных способностей дошкольников послужили опорой для создания программы дополнительного образования, с целью внедрения ее в практику работы детского сада.

Данная программа была разработана на основе требований ФГОС ДО, федерального закона РФ «Об образовании» и основной общеобразовательной программы «Радуга».

Целью данной программы является развитие координационных способностей детей на занятиях в бассейне; создание основы для полноценного физического развития дошкольника.

Выделенные нами задачи можно разделить на три категории:

1. Оздоровительные:
  - Способствовать укреплению здоровья детей, их разностороннему физическому развитию;
  - Способствовать правильному формированию опорно-двигательной системы организма дошкольника;

- Формирование правильной осанки, предупреждение плоскостопия.

2. Развивающие:

- Развивать координационные способности дошкольников: мышечную силу, гибкость, выносливость, скоростно-силовые качества;
- Развивать двигательные умения и навыки в воде;
- Развивать творческое самовыражение в игровых действиях в воде
- Формировать умение владеть своим телом в непривычной среде.

3. Воспитательные:

- Воспитывать волевые качества детей: настойчивость, смелость, уверенность в себе;
- Обеспечивать эмоциональное благополучие детей на занятиях по плаванию.

Учебно-тематический план программы разработан для возрастной группы детей 5-6 лет. Рассчитан на 60 занятия и предполагает повторение ранее пройденных правил поведения в бассейне перед началом занятий (см. табл. 3)

Таблица 3

Учебно-тематический план программы дополнительного образования по развитию координационных способностей старших дошкольников

<b>№</b>	<b>Месяц</b>	<b>Наименование раздела</b>	<b>Основное содержание работы</b>	<b>Количество занятий</b>
1	Сентябрь	Возвращение в морское царство!	Техника безопасности на воде, знакомство со строением своего тела Краткий обзор развития плавания. Влияние плавания на организм занимающегося. Ознакомление с правилами ухода за собой и своим телом до захода в воду и после. Оказание первой помощи при проблемах на воде Основные техники плавания (кроль, кроль на спине)	4
2	Октябрь	Мои помощники	Оборудование и инвентарь. Использование его на воде Общая физическая подготовка Специальная физическая подготовка	8

3	Ноябрь	В гостях у морских обитателей	Обучение возможностям в воде, движения руками в плавании на груди и спине Обучение возможностям в воде: в сочетании движений руками и ногами	7
4	Декабрь	Морские приключения	Обучение возможностям в воде: движение руками и ногами при задержке дыхания и с выходом в воду Подвижные игры, соревнования	6
5	Январь	Путешествие на дно морское	Учить детей правильно погружаться в воду Учить детей при погружении открывать глаза, передвигаться и ориентироваться в воде Обучение выходу в воду	6
6	Февраль	Смело по воде хожу, смело на воде лежу	Учить детей лежать на воде, на спине Учить детей лежать на воде, на груди Обучение скольжению в воде на груди	8
7	Март	Вода мой друг	Обучение скольжению в воде на спине Основы техники плавания (брасс, дельфин)	8
8	Апрель	Я плыву!	Основы техники плавания (брасс, дельфин) Обучение облегченным способом плавания	7
9	Май	Олимпиада в царстве Воды	Выполнение контрольных тестов Подвижные игры и соревнования	6

Данный учебно-тематический план разделен на разделы, каждый из которых соответствует определённому количеству занятий и имеет свое название. Каждый раздел имеет свои цели и проводится в игровой форме. Например, раздел «В гостях у морских обитателей» включает в себя 7 занятий, каждое из которых посвящено различным обитателям моря: «В гостях у черепашки», «Морские звезды», «Путешествие к коралловым рифам», «Опасные обитатели моря» и другие. Данные темы позволяют расширять кругозор детей, а различные задания и игры помогают держать заинтересованность детей на протяжении целого раздела.

После освоения данной программы инструктор по плаванию проводит диагностику показателей двигательной готовности детей, которая включает в себя задания на сформированность координационных способностей ребенка в воде (см. табл. 4). С ее помощью инструктор по плаванию сможет оценить возможности каждого ребенка и увидеть, какие проблемы еще остаются актуальными у детей. Основная задача диагностики – выявить индивидуальные особенности развития каждого ребенка и наметить при необходимости индивидуальный маршрут образовательной работы для максимального раскрытия потенциала детской личности.

Таблица 4

Диагностическая карта развития координационных способностей старших дошкольников в процессе занятий в бассейне

Координационные способности	Контрольные упражнения	Результат	Уровень
Способность к реагированию	Ловля мяча стоя в воде		
	Подбрасывание и ловля мяча в воде		
Способность к равновесию	Умение держать себя на воде лежа на спине		
	Умение держать себя на воде лежа на груди		
Ориентационная способность	Ныряние за предметом под воду		
	Плавание через предметы		
Способность к дифференцированию	Плавание на 3 м		
Ритмическая способность	Согласование движений с музыкой на суше		
Скоростно-силовые качества	Плавание на груди		
	Плавание на спине		

Данная карта заводится на каждого ребенка отдельно и диагностика проводится два раза в год: в начале учебного года и в конце». Каждое упражнение выполняются ребенком после объяснения задания педагогом. Выполненное задание оценивается по балльной шкале: высокий уровень – 3 балла, средний – 2 балла, низкий – 1 балл. После проведенной диагностики педагог суммирует бал-

лы и получается общее количество. Таким образом, ребенок, набравший 26-30 баллов, имеет высокий уровень развития координационных способностей, 16-25 – средний уровень, 10-15 – низкий уровень. Опираясь на данную карту педагог видит общий уровень ребенка в начале и в конце года, а также изменения в каждом упражнении. Это помогает выявить как прогресс, так и регресс

в развитии координационных способностей старших дошкольников.

Ожидаемые результаты развития координационных способностей у старших дошкольников:

- Увеличение показателей развития координационных способностей детей
- Повышение показателей физического развития детей;
- Расширение двигательных умений и навыков в воде;
- Формирование волевых качеств ребенка;
- Формирование эмоционального благополучия детей на занятиях по плаванию

Таким образом, можно отметить, что именно старший дошкольный возраст считается наиболее благоприятным для эффективного развития коор-

динационных способностей, которые включают в себя 5 направлений (способность к реагированию, способность к равновесию, ориентационная способность, способность к дифференцированию, ритмическая способность). Модель, выделенная нами, показывает, что занятия в бассейне будут являться одним из способов формирования координационных способностей. Занятия в воде будут проходить максимально эффективно при использовании в работе педагогом по плаванию программы дополнительного образования. Разработанный годовой план поможет в игровой форме достичь максимально положительного результата, а диагностическая карта поможет проверить способности детей и сравнить результаты в начале и в конце учебного года.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бешапошникова, С.Ю. Развитие координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста : монография / С.Ю. Бешапошникова. – Москва : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – Текст : непосредственный.
2. Большакова, И.А. Маленький дельфин: нетрадиционная методика обучения плаванию детей дошкольного возраста / И.А. Большакова. – Москва : АРКТИ, 2005. – Текст : непосредственный.
3. Булгакова, Н.Ж. Игры на воде для обучения и развлечения : метод. рекомендации / Н.Ж. Булгакова. – Москва : Спорт, 2016. – 70 с. – Текст : непосредственный.
4. Гурулева, Т.Г. Формирование координационных способностей детей дошкольного возраста / Т.Г. Гурулева. – Москва, 2017. – Текст : непосредственный.
5. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие / В.И. Лях. – Москва : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с. – Текст : непосредственный.
6. Сейтвелиева, Э.Э. Развитие координации у детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема / Э.Э. Мейтвелиева. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 1. – С. 54-56.
7. Сулейманов, И.И. Основы воспитания координационных способностей / И.И. Сулейманов. – Омск : ОГИФК, 1986. – 89 с. – Текст : непосредственный.
8. Ченова, А.А. Система обучения плаванию детей дошкольного возраста / А.А. Ченова, Т.В. Столмакова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. – 336 с. – Текст : непосредственный.
9. Яблонская, С.В. Физкультура и плавание в детском саду / С.В. Яблонская, С.А Циклис. – Москва : Сфера 2008. – 112 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. Beshaposhnikova S.Ju. Razvitie koordinacionnyh sposobnostej u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: monografija [Development of coordination abilities in older preschool children]. Moscow: MGGU im. M.A. Sholohova, 2010.
2. Bol'shakova I.A. Malen'kij del'fin: netradicionnaja metodika obuchenija plavaniju detej doshkol'nogo vozrasta [Little dolphin: a non-traditional method of teaching preschool children to swim]. Moscow: ARKTI, 2005.
3. Bulgakova N.Zh. Iгры na vode dlja obuchenija i razvlechenija: metod. rekomendacii [Water games for learning and fun]. Moscow: Sport, 2016. 70 p.
4. Guruleva T.G. Formirovanie koordinacionnyh sposobnostej detej doshkol'nogo vozrasta [Formation of coordinating abilities of preschool children]. Moscow, 2017.
5. Ljah V.I. Koordinacionnye sposobnosti: diagnostika i razvitie [Coordination abilities: diagnosis and development]. Moscow: TVT Divizion, 2006. 290 p.
6. Sejtvelieva Je.Je. Razvitie koordinacii u detej starshego doshkol'nogo vozrasta kak pedagogicheskaja problema [The development of coordination in older preschool children as a pedagogical problem]. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki [Questions of Preschool Pedagogy]*, 2015, no. 1, pp. 54-56.
7. Sulejmanov I.I. Osnovy vospitanija koordinacionnyh sposobnostej [Fundamentals of fostering coordination abilities]. Omsk: OGIFK, 1986. 89 p.
8. Chemenova A.A., Stolmakova T.V. Sistema obuchenija plavaniju detej doshkol'nogo vozrasta [The system of teaching swimming for preschool children]. Sankt-Peterburg: DETSTVO-PRESS, 2019. 336 p.
9. Jablonskaja S.V., Ciklis S.A. Fizkul'tura i plavanie v detskom sadu [Physical education and swimming in kindergarten]. Moscow: Sfera 2008. 112 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

В.С. Заболотникова, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: zabolotnikova\_v97@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2329-2512.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

V.S. Zabolotnikova 5th year student, Faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: zabolotnikova\_v97@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2329-2512.

УДК 373.2

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_163

**Светлана Васильевна Савинова,  
Анастасия Павловна Симакова**  
г. Киров

**Развитие умений у детей 4-5 лет задавать вопросы и отвечать на них  
в процессе проведения опытов и экспериментов**

Представленная статья посвящена актуальной в современном дошкольном образовании проблеме овладения детьми 4-5 лет связной диалогической речью, в которую входит умение задавать вопросы и отвечать на них. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития умений задавать вопросы и отвечать на них у детей средней группы: выделены свойства вопросов и умения детей, связанные с ответами на них. Обосновываются педагогические условия использования детской экспериментальной деятельности в целях развития у детей умений задавать вопросы и отвечать на них: проведение опытов и экспериментов, использование проблемных ситуаций, постановка вопросов детьми и вопросы к детям на основе Технологических карт освоения детьми способов формулировки вопросов (ТРИЗ). Представлено описание педагогического эксперимента: знакомство с вопросами соответствующих детям 4-5 лет вопросов (восполняющий, описательный, каузальный, оценочный, воображаемый), с карточкой «Задаем вопросы» по технологии ТРИЗ, решение проблемных ситуаций в процессе опытов и экспериментов, проведена оценка эффективности использования опытов и экспериментов в качестве средства развития умений задавать вопросы и отвечать на них.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, диалогическая речь, умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, опыты, эксперименты.

**Svetlana Vasilyevna Savinova  
Anastasia Pavlovna Simakova**  
Kirov

**Developing the skills of 4-5 years old children to ask questions and answer them  
in the process of carrying out experiments**

The presented article is devoted to the problem of mastering coherent dialogical speech by 4-5 years old children which is urgent in modern preschool education which includes the ability to ask questions and answer them. The article examines the theoretical aspects of the problem of developing the ability to ask questions and answer them in children of the middle group: the properties of questions and the skills of children associated with the answers to them are highlighted. The pedagogical conditions for the use of children's experimental activities in order to develop children's skills to ask questions and answer them are substantiated: conducting experiments and experiments, using problem situations, posing questions by children and questions to children on the basis of Technological maps of how children master ways of formulating questions (Theory of inventive problem solving). The description of the pedagogical experiment is presented: acquaintance with the questions of the questions corresponding to 4-5 years old children (replenishing, descriptive, causal, evaluative, imaginary), with the card "We ask questions" according to the Theory of inventive problem solving technology, solving problem situations in the process of experiments and experiments, evaluating the effectiveness experiences and experimentation as a means of developing the ability to ask and answer questions.

**Keywords:** preschool age, the dialogical speech, skills to ask questions, skills to answer questions, experiments.

**Введение**

Диалог – это сложная форма социального взаимного контакта, которая с точки зрения М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной включает следующие группы умений, необходимых для более полного овладения этим видом речевой деятель-

ности: собственно речевые умения, умения речевого этикета, умения общаться, неречевые (невербальные) умения [1].

Дети 4–5 лет испытывают большую потребность делиться своими впечатлениями на темы из личного опыта, с большим желанием восприни-

мают предложение рассказать о своих встречах на природе, о любимых животных, любимых игрушках. Они часто не могут выслушать собеседника, вследствие чего начинают говорить одновременно. В разговоре со сверстником они получают опыт равноправного общения; учатся контролировать друг друга и себя; говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать. Навыки ведения диалога дети 4–5 лет получают в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Общение со взрослыми, по мнению В.П. Глухова, часто бывает вызвано детскими вопросами [3]. Детские вопросы являются важным средством развития познавательной активности детей, так как постановка вопросов – это процесс инициативного сотрудничества в поиске и сборе информации. Умение задавать вопросы и отвечать на них способствует развитию логического и критического мышления, культуры речи.

Согласно Новейшему философскому словарю, вопрос – это тип суждения, предполагающий недостаток информации о соответствующем объекте и требующий ответа, объяснения. Логическая структура любого вопроса включает: 1) базисную информацию – то, что уже известно; 2) неизвестное – то, на что направлен вопрос; 3) требование перехода от данного к искомому, выраженное в местоименных языковых формах и (или) вопросительной интонации. [6]. Считаем важным отметить следующие свойства вопроса: вопрос имеет своего адресата, направлен на достижение цели (т. е. обладает целенаправленностью), должен быть составлен грамматически правильно, при постановке используется вопросительная интонация. Умение развернуто отвечать на вопросы предполагает соответствие ответа тематике вопроса, составление полного грамматически правильного ответа.

Исследования Н.М. Путковой показывают, что в образовательной деятельности дети практически не задают вопросов воспитателю, напротив, воспитатели задают вопросы детям. В этом случае воспитатель работает без обратной связи, он не погружает детей в ситуацию активной мыслительной деятельности, а свободные высказывания детей расцениваются как дисциплинарные нарушения. Установка на «регламентированную активность» снижает активность детей, ставит их в позицию исполнителей, а не активных участников обсуждаемых вопросов. Такая недооценка мыслительных возможностей дошкольников, боязнь нарушения дисциплины отрицательно сказывается на развитии их интересов и любознательности [7].

Ю.В. Комарова отмечает, что умение задавать вопросы и отвечать на них необходимо и детям, и самому воспитателю. Прежде всего, следует проанализировать, какие вопросы ставит перед детьми воспитатель во время деятельности. Чаще всего, преобладают вопросы репродуктивного, а не про-

блемного характера. От детей требуется лишь повторение услышанного, нет побуждения к рассуждению. Очевидно, что воспитатели испытывают затруднения в использовании вопросов для развития познавательной активности детей [4].

Проведение опытов и экспериментов позволяет объединить многие виды детской деятельности и стороны воспитания: развивает речь детей, развивает наблюдательность и пытливость ума, развивает стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях. Часто опыт и эксперимент используют как синонимы, однако в них есть отличия. Опыт – это метод исследования, когда может получиться что-то неизвестное, непонятное и неопознанное, которое еще только предстоит изучить, он может произойти спонтанно, не запланировано. Эксперимент – метод исследования, когда человек уже заранее представляет, что должно получиться в результате, он имеет целенаправленность и призван подтвердить гипотезу.

Ф.А. Сохин отмечал, что в формировании диалогической речи определенно видна тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие мышления, восприятия, наблюдательности [9]. По мнению Л.Н. Меншиковой, главное достоинство проведения опытов и экспериментов с детьми 4-5 лет заключается в развитии речи ребенка, что обусловлено необходимостью давать отчет об увиденном, формулировать вопросы и отвечать на них [5]. В зависимости от того, что именно проводится, опыт или эксперимент, будет зависеть тип вопроса. Так как эксперимент проводится для того, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу, а результат заведомо неизвестен, педагог может задать детям вопросы или составить их вместе с ними только некоторых типов (восполняющего, описательного). Опыт выполняется с заранее определенным результатом, поэтому спектр вопросов гораздо шире, педагог может составить с детьми вопросы или задать их таких типов, как восполняющий, описательный, каузальный, оценочный, воображаемый, уточняющий, субъективный.

Формирование осознанности способов познания идет по различным направлениям, например, формулировка вопросов – обязательное направление осознанной познавательной деятельности. Разные типы вопросов позволяют ребенку не только обогатить речь, но и определить направление своей исследовательской деятельности. Для освоения детьми 4-5 лет способов формулировки вопросов в процессе проведения опытов и экспериментов целесообразно использовать метод, основывающийся на наглядных схемах, так как в данной возрастной группе у детей преобладает наглядно-образное мышление. Это могут быть Технологические карты освоения детьми

способов формулировки вопросов дошкольников в рамках ТРИЗ-технологии [8]. По мнению Т.А Сидорчук, детей с 2,5 лет можно начинать учить задавать вопросы восполняющего типа (какие? какой? когда? куда?), с 3 лет вводить вопросы описательного типа (что? кто? где? как?), с 4 лет – казуального (почему? отчего? зачем?) и оценочного (что хорошо? что плохо? что правильнее?) типов, воображаемый тип вопроса (что было бы? что случилось бы?) вводить с 4,5 лет.

**Исследовательская часть**

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблема развития умений задавать вопросы и отвечать на них у детей 4-5 лет недостаточно изучена, что явилось основанием для проведения экспериментальной работы. Практическая часть нашего исследования состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Для чистоты эксперимента коллектив детей был разделен на две группы: контрольную – 20 человек, и экспериментальную – 23 человека.

На констатирующем этапе была проведена диагностика с целью, выявить первоначальный уровень развития умений задавать вопросы и отвечать на них у детей 4-5 лет в контрольной и экспериментальной группах с использованием методик: «Вопрошайка» (М.Б. Шумакова), «Угадай предмет» (А.И. Савенков), «Методика изучения умений вести диалог» (И.А. Бизинова). Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента дает основание говорить о недостаточном уровне развития умений задавать вопросы и отвечать на них у детей 4-5 лет, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию умений задавать вопросы и отвечать на них.

Для реализации формирующего эксперимента с детьми средней группы были проведены опы-

ты и эксперименты в рамках образовательных областей по образовательной программе «От рождения до школы» на темы: бумага, воздух, магнит, цвет [2]. По данным темам была составлена карта опыта и экспериментов, включающая задания, вопросы педагога к детям, составленные с детьми вопросы, проблемные ситуации и ход опыта или эксперимента.

Опыты и эксперименты проводились во второй половине дня. По каждой теме было проведено от двух до четырех опытов или экспериментов:

- воздух – «Что в пакете?», «Игры с соломинкой», «Как сделать воздух самому?»;
- бумага – «Бумага склеивается и мнется?», «Прочность и водопроницаемость бумаги», «Что быстрее намокает?»;
- вода – «Как поднять уровень воды?», «Какие особенности у теплой и холодной воды?», «Вода не имеет цвета, но её можно покрасить», «Пар – это тоже вода»;
- цвет – «Волшебная кисточка», «Как растения могут поменять цвет?»;
- магнит – «Какие материалы притягивает магнит?», «Магниты действуют на расстоянии», «Магнит, вода и магнитное поле», «Магнитные свойства можно передать обычному железу».

В рамках данных тем дети в подгруппах изучали свойства предметов, обогащали словарный запас, решали проблемные ситуации в ходе проведения опыта/эксперимента, отвечали на вопросы педагога и учились их составлять.

В таблице 1 представлены примеры опытов/экспериментов по теме «Воздух» с указанием решаемых задач; проблемных ситуаций; вопросов педагога к детям, отвечая на которые ребенок развивает умение отвечать на вопросы; и вопросов, составленных детьми на основе технологических карт освоения детьми способов формулировки вопросов.

Таблица 1

Пример проблемных ситуаций, вопросов к детям и вопросов, составленных с детьми в процессе проведения опытов и экспериментов с воздухом

Наименование опыта / эксперимента	Задачи	Проблемные ситуации	Вопросы к детям	Вопросы, составленные детьми
Опыт «Что в пакете?»	– формировать представления о воздухе, его свойствах (прозрачный, приобретает форму предмета, не имеет запаха); – знакомить детей со способом обнаружения воздуха (надувание пакета); – развивать умение задавать вопросы восполняющего типа; – развивать умение развернуто отвечать на вопросы о фактах и свойствах вещей и явлений, идентификации и восполняющего типа вопроса;	Незнайка с друзьями пришли на речку, но Незнайка не умеет плавать. Знайка предложил ему спасательный круг. Как спасательный круг может помочь Незнайке?	<i>Вопрос о фактах и свойствах вещей и явлений:</i> – Для чего нам нужен воздух? <i>Вопрос идентификации</i> – Можем ли мы увидеть воздух? <i>Восполняющий тип вопроса</i> – Какой температуры воздух?	<i>Восполняющий тип вопроса:</i> – Какой воздух по весу? – Какой воздух по цвету? – Какой воздух по запаху?

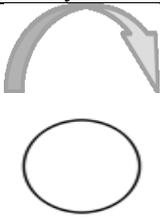
	– воспитывать любознательность, интерес к проведению опытов с пакетом и воздухом			
Опыт «Игры с соломинкой»	– формировать представления о воздухе, его свойствах (легкий, прозрачный); – знакомить детей со способом обнаружения воздуха (выдувание воздуха из трубочки в воде); – развивать умение задавать вопросы восполняющего и описательного типов; – развивать умение развернуто отвечать на вопросы восполняющего, описательного и каузального типов; – воспитывать любознательность, интерес к проведению опытов с пакетом и воздухом	Рыбки в море хотели поиграть с пузырями, договорились, что будут перекидывать их друг другу, но у них не получилось. Почему?	<i>Восполняющий тип вопроса:</i> – Какой воздух по цвету? <i>Описательный тип вопроса:</i> – Что выходит из трубочки? – Кто дышит воздухом? <i>Каузальный тип вопроса:</i> – Для чего нужен воздух?	<i>Восполняющий тип вопроса:</i> – Какой воздух по весу? – Какие пузыри по размеру? <i>Описательный тип вопроса:</i> – Что находится внутри пузыря? – Как пузырь двигается в воде?
Эксперимент «Как сделать воздух самодельным веером?»	– формировать представления о воздухе, его свойствах (сила); – знакомить детей со способом создания сильного и слабого потока воздуха (при помощи самодельного веера); – развивать умение задавать вопросы восполняющего, описательного и каузального типов; – развивать умение развернуто отвечать на вопросы описательного и каузального типов; – воспитывать любознательность, интерес к проведению опыта с самодельным веером и воздухом	На улице светило яркое солнце, оно так грело своими лучами, что Незнайка стало очень жарко. Вентилятор сломался. Что может сделать Незнайка в такой ситуации?	<i>Описательный тип вопроса:</i> – Что это такое? <i>Каузальный тип вопроса:</i> – От чего поток воздуха становится сильнее?	<i>Восполняющий тип вопроса:</i> – Каким воздух может быть по силе? <i>Описательный тип вопроса:</i> – Как можно сделать поток воздуха сильным? – Как можно сделать поток воздуха слабым? <i>Каузальный тип вопроса:</i> – Зачем нужен веер человеку?

Педагог заранее решает, вопросы каких типов дети будут задавать в процессе проведения опытов и экспериментов. В своей работе мы использовали Технологические карты освоения

детьми способов формулировки вопросов по ТРИЗ-технологии (таблица 2) – для педагога и карточки «Задаем вопросы» (таблица 3) – для детей.

Таблица 2

Технологические карты освоения детьми способов формулировки вопросов

	Тип вопроса				
	Восполняющий	Описательный	Каузальный	Оценочный	Воображаемый
Возраст детей	С 2,5 лет	С 3 лет	С 4 лет	С 4 лет	С 4,5 лет
Вопросы	какие? какой? когда? куда?	что? кто? где? как?	почему? отчего? зачем?	что хорошо? что плохо? что правильнее?	что было бы? что случилось бы?
Значок вопроса				5	

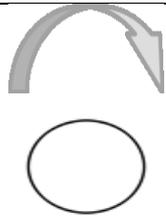
Для знакомства с карточкой «Задаем вопросы» (таблица 3), им была представлена незаполненная карточка, а также место для значка вопроса, место для картинке с изображением любого объекта, место для значка (схемы) любого признака. Далее детей ознакомили с самими значками вопроса с значком признака (цвет, запах, вес, температура и т.д.). После педагог предлагал детям пример составления (заполнение карточки «Задаем вопросы») и чтения вопроса. Затем озвучивалась проблемная ситуация, решение которой необходимо было найти в процессе проведения опыта/эксперимента, детям задавались вопросы тех типов, с которыми они уже были знакомы. Далее дети формулировали вопросы на основе карточки «Задаем вопросы». На каждом последующем опыте/эксперименте постепенно вводились

описательный, каузальный, оценочный и воображаемый типы вопросов.

Алгоритм работы с карточкой «Задаем вопросы». Предложить детям посмотреть на карточку «Задаем вопросы», в таблице 3 представлен пример заполненной карточки. На глазах у детей поставить значок вопроса, проговорить этот вопрос, например, «Какой?». Выбрать любую картинку, поставить на место для картинок, например, «Воздух», выбрать значок признака, например, «Цвет». По итогу нужно «прочитать» (придумать) вопрос. Можно «прочитать» его по-разному, например: «Какой воздух по цвету?», «Воздух, ты какой по цвету?», «По цвету воздух какой?». По такому алгоритму дети составляли вопросы в процессе проведения каждого опыта и эксперимента.

Таблица 3

Пример заполненной карточки «Задаем вопросы» по теме «Воздух»

Значок вопроса	Условное изображение объекта опыта / эксперимента	Значок (схема) признака	?
			?

На протяжении всех опытов и экспериментов дети 4-5 лет составляли вопросы разных типов (восполняющий, описательный, каузальный, оценочный, воображаемый) при помощи карточки «Задаем вопросы», значка вопроса, картинке с изображением объекта и значка (схемы) признака, также отвечали на вопросы педагога, примеры вопросов представлены в таблице 2 под графой «Вопросы к детям». Использование проблемных ситуаций стимулировало поисковую активность детей и желание задавать вопросы и отвечать на них. Каждый новый опыт и эксперимент вызывал у детей множество эмоций, после чего детям хотелось обсудить проделанное, задать вопросы педагогу, чтобы больше узнать о том или ином явлении. Наибольшее количество вопросов описательного и каузального типов удалось задать детям в процессе проведения опытов, так как они предполагают подтверждение ранее известного факта, и дети заведомо знали результат. На вопросы по эксперименту некоторым детям было затруднительно отвечать, так как они не знали, что может получиться в итоге. Но эксперименты вызывали у детей больше вопросов восполняющего и описательного типов, что обусловлено незнанием того, что получится в итоге. Детям удавалось формулировать вопросы по схеме самостоятельно, читать их по-разному и выбирать из них наиболее удачный. На вопросы педа-

гога дети отвечали простым предложением, некоторые старались отвечать полным предложением. Также в процессе проведения опытов и экспериментов дошкольники постоянно разговаривали, поддерживали диалог, так как были увлечены опытно-экспериментальной деятельностью.

По итогу формирующего эксперимента дети научились самостоятельно задавать вопросы при помощи карточки «Задаем вопросы», читать их по-разному, отвечать на них. Также научились решать проблемные ситуации при помощи опыта или эксперимента.

Завершающим этапом стал контрольный эксперимент, в процессе которого была выявлена динамика развития умений задавать вопросы и отвечать на них у детей 4-5 лет. Детям были предложены задания, аналогичные констатирующему эксперименту. Дети с радостью согласились снова пройти знакомые задания. Критерии для анализа работ остались те же. По итогам контрольного эксперимента было определено, что в контрольной группе результаты изменились незначительно: высокий уровень – 25%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 30%. В экспериментальной группе были выявлены более высокие результаты, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента: высокий уровень – 39%, средний уровень – 48%, низкий уровень – 13% (см. рис. 1).

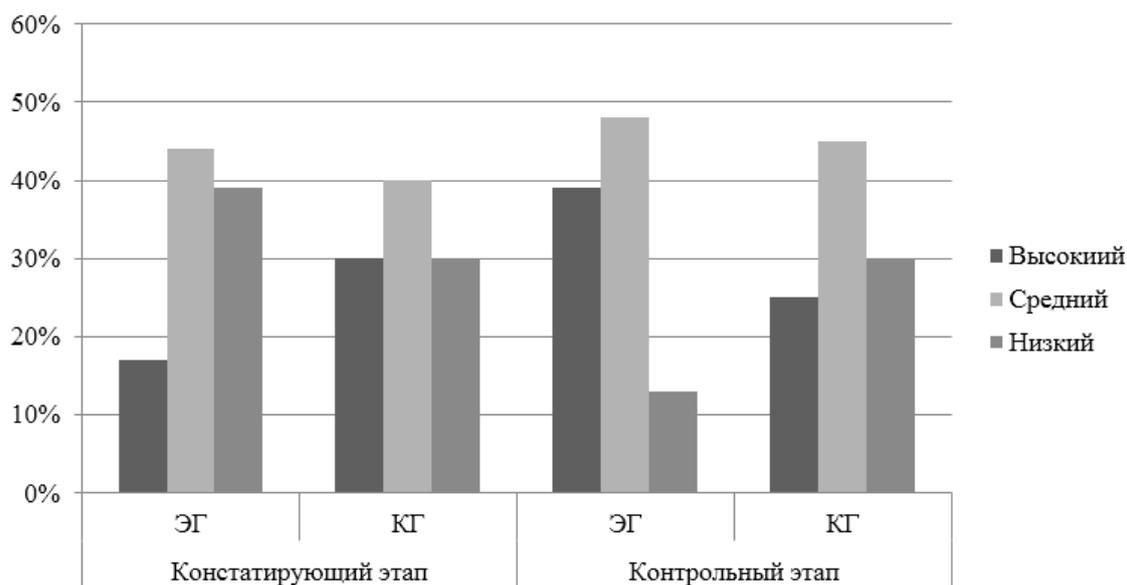


Рис. 1. Сравнительная динамика уровней развития умений у детей 4–5 лет задавать вопросы и отвечать на них в контрольной и экспериментальной группах (КГ и ЭГ соответственно)

#### Заключение

Результатом проведения опытов и экспериментов с детьми 4–5 лет стало развитие умений задавать вопросы и отвечать на них у детей 4–5 лет. Использование Технологических карт освоения детьми способов формулировки вопросов, карточки «Задаем вопросы», решение проблемных ситуаций в ходе проведения опытов и экспериментов позволяет развить у детей умение задавать вопросы:

- проявлять самостоятельность в формулировке вопроса;
- использовать вопросительную интонацию при постановке вопроса;
- формулировать вопрос логично и последовательно;
- испытывать интерес к получению ответа.

Также развить умение отвечать на вопрос:

- составлять полный и содержательный ответ на вопрос;

- придерживаться в ответе единой тематики вопроса;

- формулировать грамматически и лексически правильный ответ на вопрос.

В процессе проведения опытов и экспериментов дети научились задавать и отвечать на вопросы восполняющего, описательного, каузального, оценочного и воображаемого типов, во время проведения опытов дети задавали наибольшее количество вопросов описательного и каузального типов, а в процессе проведения экспериментов – восполняющего и описательного.

Ввиду вышеперечисленного, можно говорить о результативности проведения опытов и экспериментов с применением Технологических карт освоения детьми способов формулировки вопросов, карточки «Задаем вопросы», решение проблемных ситуаций в развитии умений задавать вопросы и отвечать на них у детей 4–5 лет.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высших и сред. пед.учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Академия, 2006. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Веракса, Н.Е. От рождения до школы: основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 386 с. – Текст : непосредственный.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.
4. Комарова, Ю.В. Проблема вопросительной активности старших дошкольников / Ю.В. Комарова. – Текст : непосредственный // Наука молодых : сб. науч. ст. участников XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Арзамас, 2018. – С. 418–420.
5. Менщикова, Л.Н. Экспериментальная деятельность детей / Л.Н. Менщикова. – Москва : Учитель, 2009. – Текст : непосредственный.
6. Новейший философский словарь. – Москва : Книжный дом, 2003. – 623 с. – Текст : непосредственный.
7. Путкова, Н.М. Формирование вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста / Н.М. Путкова. – Текст : непосредственный // Логопед. – Москва, 2005.

8. Сидорчук, Т.А. Я познаю мир : метод. комплекс по освоению детьми способов познания / Т.А. Сидорчук. – Ульяновск : Вектор – С, 2014. – 120 с. – Текст : непосредственный.
9. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада / Ф.А. Сохин. – Москва : Просвещение, 1979. – 223 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Metodika razvitiya rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov vysshih i sred. ped. ucheb. zavedenij [Methodology for the development of speech and teaching the native language of preschoolers]. Moscow: Akademiya, 2006. 400 p.
2. Veraksa N.E., Komarova T.S., Vasil'eva M.A. Ot rozhdenija do shkoly: osnovnaja obshheobrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija [From Birth to School: Basic General Education Program for Preschool Education]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2019. 386 p.
3. Gluhov V.P. Formirovanie svjaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi [Formation of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment]. Moscow, 2004.
4. Komarova Ju.V. Problema voprositel'noj aktivnosti starshih doshkol'nikov [The problem of interrogative activity of older preschoolers]. *Nauka molodyh: sb. nauch. st. uchastnikov XI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Science of the Young]*. Arzamas, 2018, pp. 418–420.
5. Menshchikova L.N. Jeksperimental'naja dejatel'nost' detej [Experimental activities of children]. Moscow: Uchitel', 2009.
6. Novejsnij filosofskij slovar' [The latest philosophical dictionary]. Moscow: Knizhnyj dom, 2003. 623 p.
7. Putkova N.M. Formirovanie voprositel'nyh vyskazyvanij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Formation of interrogative statements in older preschool children]. *Logoped [Speech therapist]*. Moscow, 2005.
8. Sidorchuk T.A. Ja poznaju mir: metod. kompleks po osvoeniju det'mi sposobov poznanija [I get to know the world]. Ul'janovsk : Vektor – S, 2014. 120 p.
9. Sohin F.A. Razvitie rechi detej doshkol'nogo vozrasta: posobie dlja vospitatelej det. sada [Speech development in preschool children]. Moscow: Prosveshhenie, 1979. 223 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

А.П. Симакова, студент 5 курса направления подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) («Дошкольное образование», «Дополнительное образование»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud085559@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0378-3840.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia. E-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

A.P. Simakova, 5th year student, field of training “Pedagogical education (with two training profiles “Preschool education”, “Additional education”), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud085559@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0378-3840.

УДК 372.851

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_169

**Ирина Николаевна Семенова,**

г. Екатеринбург

**Светлана Анатольевна Чигвинцева**

г. Первоуральск

**Дифференцированный подход при формировании умения искать решение текстовой задачи на проценты**

В статье иллюстрируется подход к проектированию учебных заданий для формирования у обучающихся умений решать задачи по теме «Проценты», основанный на дифференциации. В рамках выбранного подхода приведены примеры учебных и познавательных заданий для организации поиска решения задачи в процессе работы с конкретной задачей «на проценты» для учащихся пятых-шестых классов. Дифференцированные задания составлены согласно уровневой дифференциации по темпу овладения материалом и способности самостоятельно применять усвоенный материал (описанной А.Н. Капиносным для четырех групп: высокий темп продвижения в обучении, средний темп продвижения в обучении, низкий темп продвижения в обучении, неуспевающие учащиеся) и сформулированы для каждого этапа решения задач, выделенных Д.Пойа (понять задачу, составить план, осуществить план, оглянуться назад), на языке деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** задачи на проценты, дифференциация, этапы решения текстовой задачи.

Irina Nikolaevna Semenova,  
Yekaterinburg  
Svetlana Anatolyevna Chigvintseva  
Pervouralsk

### Differentiated approach in the formation of the ability to search for a solution to a text problem for percentages

The article illustrates the approach to the design of training tasks for the formation of students' skills to solve problems on the topic "Percentages", based on differentiation. Within the framework of the chosen approach, examples of educational and cognitive tasks are given for organizing the search for a solution to the problem in the process of working with a specific task "for percentages" for students of the fifth and sixth grades. Differentiated tasks are compiled according to the level of differentiation according to the rate of mastering the material and the ability to independently apply the learned material (described by A. N. For four groups: high rate of progress in training, average rate of progress in training, low rate of progress in training, underperforming students) and formulated for each stage of solving the problems highlighted by D. Poya (understand the task, make a plan, implement a plan, look back), in the language of the activity approach.

**Keywords:** percentage tasks, level differentiation, differentiated training tasks, stages of solving a text problem.

#### *Актуальность.*

Умение применять математические знания для решения практических задач закреплено в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Основного Общего Образования (ФГОС ООО) [8]. Кроме того, умение решать практические задачи, предъявляемые текстом – важное умение при формировании функциональной математической грамотности, так как задания исследования PISA, диагностирующие ее уровень, представляют собой именно текстовые задачи практического содержания [6]. Задачи практического содержания или сюжетные практико-ориентированные задачи (терм. Ю.М. Колягина, Н.А. Терешина и др.) [2], [7] являются в процессе изучения математики основным («ядерным», терм. Е.И. Лященко) [3] материалом задачной линии. Одним из элементов этой линии являются задачи «на проценты», значимость сформированности умений решения которых определяет не только математическую грамотность, но и финансовую грамотность, которые являются предметом диагностики PISA в 2021 году.

Сказанное определяет актуальность решения задачи повышения уровня сформированности умения решать текстовые задачи «на проценты» практического содержания в контексте естественно-научной грамотности.

#### *Методология и методы.*

При решении сформулированной задачи выделим условия, учитывающие неоднородность состава обучающихся. Эта неоднородность задается разными аспектами (С.Б. Суворова – уровни потенциальной обучаемости, В.В. Гузев – цель изучения математики, О.Б. Епишева – уровни актуальной обученности и др.). Мы в своей работе выберем аспект, указанный А.Н. Капиносным [1]. Этот аспект связан с тем, что при равной подаче материала, учащиеся усваивают его не равномерно. Это явление обуславливается, во многом, психологическими особенностями учащихся, а конкретно тем, что каждый ученик имеет индивиду-

альный темп овладения материалом, а также индивидуальные способности «самостоятельно применять усвоенные знания и умения» [1].

В основе данного подхода лежат именно темп усвоения и способности к самостоятельному применению усвоенного материала. Автор разделяет учащихся на четыре группы:

1. *Высокий темп продвижения в обучении.* Учащиеся усваивают общие схемы решения задач уже в процессе первичного объяснения и во многих случаях самостоятельно находят решение измененных типовых или усложненных задач;

2. *Средний темп продвижения в обучении.* Учащиеся усваивают выполнение типовых заданий после рассмотрения 2-3 образцов, решение измененных типовых или усложненных задач находят, опираясь на указания учителя;

3. *Низкий темп продвижения в обучении.* При усвоении нового материала учащиеся испытывают определенные затруднения, во многих случаях нуждаются в дополнительных разъяснениях, обязательными результатами овладевают после достаточно длительной тренировки, способностей к самостоятельному нахождению решений измененных и усложненных задач, как правило, не проявляют.

4. *Неуспевающие учащиеся.* Значительно отстают в умственном развитии и имеют существенные пробелы в знаниях.

Для решения поставленной задачи рассмотрим этапы решения задачи, предложенные в [4], и сопоставим каждому этапу задания для выделенных и описанных дифференцированных групп:

1. *Понять задачу.* Деятельность по выделению искомого, установлению связей между различными элементами задачи, установлению связей между неизвестным и данными.

2. *Составить план.* Деятельность по выделению шагов решения задачи.

3. *Осуществить план.* Деятельность по выполнению шагов плана.

4. *Оглянуться назад.* Деятельность по изучению и анализу решения.

В таблицах 1-4 проиллюстрируем конкретными примерами результат сопоставления для конкретного этапа решения задачи и заданий для каждой группы выбранной дифференциации, на следующей задаче:

*Два работника получали одинаковую зарплату. Первому работнику зарплату повысили на 15%, а потом еще на 20%, а второму работнику зарплату повысили на 20%, а потом еще на 15%. У кого из них в результате двух повышений зарплата стала больше? [5].*

Таблица 1  
Сопоставление темпа усвоения материала с конкретными заданиями для данных групп на этапе «Понять задачу»

Темп продвижения в обучении	Задание
Высокий	1. Определите, от какого числа происходит изменение зарплат на каждом этапе повышения у обоих работников; 2. Перефразируйте задачу так, чтобы условие не поменялось
Средний	1. Определите неизвестную величину, которую можно обозначить $x$ ; 2. Определите количество раз изменений зарплат работников;
Низкий	1. Объясните, что значит «повышение на 15%», «повышение на 20%» 2. Определите, сколько процентов стала составлять зарплата у первого работника после повышения на 15%? 3. Определите, сколько процентов стала составлять зарплата у второго работника после повышения на 20%?
Неуспевающие учащиеся	1. Объясните, что значит «15% от числа», «20% от числа»; 2. Объясните, каким действием находится часть от числа

Таблица 2  
Сопоставление темпа усвоения материала с конкретными заданиями для данных групп на этапе «Составить план»

Темп продвижения в обучении	Задание												
Высокий	1. Составьте план решения задачи; 2. Составьте выражение для решения задачи, обозначив первоначальную сумму зарплаты $x$												
Средний	1. Составьте выражение для нахождения первого повышения зарплаты у обоих работников, взяв первоначальную зарплату за $x$ ; 2. Составьте выражение для нахождения второго повышения зарплаты у обоих работников, взяв первоначальную зарплату за $x$												
Низкий	1. К задаче составлен план решения, где шаги записаны с помощью математических выражений. Запишите план в словесной форме <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><math>x</math></td> <td></td> </tr> <tr> <td><math>0,15x</math></td> <td><math>0,2x</math></td> </tr> <tr> <td><math>x+0,15x</math></td> <td><math>x+0,2x</math></td> </tr> <tr> <td><math>0,2(x+0,15x)</math></td> <td><math>0,15(x+0,2x)</math></td> </tr> <tr> <td><math>0,2(x+0,15x) ? 0,15(x+0,2x)</math></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	$x$		$0,15x$	$0,2x$	$x+0,15x$	$x+0,2x$	$0,2(x+0,15x)$	$0,15(x+0,2x)$	$0,2(x+0,15x) ? 0,15(x+0,2x)$	
1	2												
$x$													
$0,15x$	$0,2x$												
$x+0,15x$	$x+0,2x$												
$0,2(x+0,15x)$	$0,15(x+0,2x)$												
$0,2(x+0,15x) ? 0,15(x+0,2x)$													
	2. Для решения задачи составлена таблица: <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>1 работник</th> <th>2 работник</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Первое повышение</td> <td><math>x + 15\% \text{ от } x</math></td> <td><math>x + 20\% \text{ от } x</math></td> </tr> <tr> <td>Второе повышение</td> <td><math>(x + 15\% \text{ от } x) + 20\% \text{ от } (x + 15\% \text{ от } x)</math></td> <td><math>(x + 20\% \text{ от } x) + 15\% \text{ от } (x + 20\% \text{ от } x)</math></td> </tr> </tbody> </table>		1 работник	2 работник	Первое повышение	$x + 15\% \text{ от } x$	$x + 20\% \text{ от } x$	Второе повышение	$(x + 15\% \text{ от } x) + 20\% \text{ от } (x + 15\% \text{ от } x)$	$(x + 20\% \text{ от } x) + 15\% \text{ от } (x + 20\% \text{ от } x)$			
	1 работник	2 работник											
Первое повышение	$x + 15\% \text{ от } x$	$x + 20\% \text{ от } x$											
Второе повышение	$(x + 15\% \text{ от } x) + 20\% \text{ от } (x + 15\% \text{ от } x)$	$(x + 20\% \text{ от } x) + 15\% \text{ от } (x + 20\% \text{ от } x)$											
	С помощью данных этой таблицы запишите математически: 1) «15% от зарплаты» (для первого работника), «20% от зарплаты» (для второго работника, обозначив первоначальную сумму зарплаты $x$ ); 2) «20% от зарплаты» (для первого работника), «15% от зарплаты» (для второго работника, обозначив первоначальную сумму зарплаты $x$ )												

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Неуспевающие учащиеся	1. Заполните пустые ячейки таблицы	
		1 работник
		2 работник
	Первое повышение	$x + 0,15x$
	Второе повышение	$(x + 0,2x) + 0,15(x + 0,2x)$
	2. Расставьте шаги плана по порядку	
		1 работник
		2 работник
	Обозначить первоначальную зарплату $x$	
	Найти сумму зарплаты после первого повышения	Найти сумму зарплаты после первого повышения
Найти сумму зарплаты после второго повышения	Найти сумму зарплаты после второго повышения	
Сравнить полученные выражения		
Найти 20% от новой зарплаты	Найти 15% от новой зарплаты	
Найти 15% от первоначальной зарплаты	Найти 20% от первоначальной зарплаты	

Таблица 3

Сопоставление темпа усвоения материала с конкретными заданиями для данных групп на этапе «Осуществить план»

Темп продвижения в обучении	Задание												
Высокий	Задача решена по плану: 1) Обозначить первоначальную зарплату $x$ <i>Пусть первоначальная зарплата составляет <math>x</math> рублей,</i> 2) Записать выражение, обозначающее повышения зарплаты первого работника $0,2 \times 1,15x$ , 3) Записать выражение, обозначающее повышения зарплаты второго работника $0,15 \times 1,2x$ , 4) Упростить выражения и сравнить их $0,23x > 0,18x$ . Оказалось, что зарплата первого работника оказалась выше. Но данный ответ не верный (зарплаты должны быть равными). Объясните, почему так произошло и исправьте решение.												
Средний	Иван решил задачу по плану: 1) Обозначить первоначальную зарплату $x$ <i>Пусть первоначальная зарплата составляет <math>x</math> рублей;</i> 2) Определить общее повышение зарплаты в процентах <i>1 работник: <math>15\% + 20\% = 35\%</math>                      2 работник: <math>20\% + 15\% = 35\%</math>;</i> 3) Записать выражения и сравнить их $0,35x = 0,35x$ ; 4) Записать ответ <i>В результате двух повышений зарплаты оказались равны.</i> Оказалось, что ответ верный, но в решении содержатся ошибки. Исправьте план и решение Ивана.												
Низкий	1. Решите задачу по плану <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">1 работник</td> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">2 работник</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">1) Обозначить первоначальную зарплату «<math>x</math>»;</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2) Записать 115% десятичной дробью;</td> <td style="padding: 5px;">2) Записать 120% десятичной дробью;</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">3) Записать выражение, позволяющее найти 115% от зарплаты (первое повышение);</td> <td style="padding: 5px;">3) Записать выражение, позволяющее найти 120% от зарплаты (первое повышение);</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">4) Записать 20% десятичной дробью;</td> <td style="padding: 5px;">4) Записать 15% десятичной дробью;</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">5) Записать выражение, позволяющее найти 20% от зарплаты (второе повышение)</td> <td style="padding: 5px;">5) Записать выражение, позволяющее найти 15% от зарплаты (второе повышение)</td> </tr> </table>	1 работник	2 работник	1) Обозначить первоначальную зарплату « $x$ »;		2) Записать 115% десятичной дробью;	2) Записать 120% десятичной дробью;	3) Записать выражение, позволяющее найти 115% от зарплаты (первое повышение);	3) Записать выражение, позволяющее найти 120% от зарплаты (первое повышение);	4) Записать 20% десятичной дробью;	4) Записать 15% десятичной дробью;	5) Записать выражение, позволяющее найти 20% от зарплаты (второе повышение)	5) Записать выражение, позволяющее найти 15% от зарплаты (второе повышение)
1 работник	2 работник												
1) Обозначить первоначальную зарплату « $x$ »;													
2) Записать 115% десятичной дробью;	2) Записать 120% десятичной дробью;												
3) Записать выражение, позволяющее найти 115% от зарплаты (первое повышение);	3) Записать выражение, позволяющее найти 120% от зарплаты (первое повышение);												
4) Записать 20% десятичной дробью;	4) Записать 15% десятичной дробью;												
5) Записать выражение, позволяющее найти 20% от зарплаты (второе повышение)	5) Записать выражение, позволяющее найти 15% от зарплаты (второе повышение)												

	<p>6) Упростить полученные выражения</p> <p>7) Сравнить полученные выражения</p> <p>1. Расставить шаги решения по порядку</p> <table border="1"> <tr> <td>1 работник</td> <td>2 работник</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Пусть первоначальная зарплата составляет <math>x</math> рублей</td> </tr> <tr> <td>Тогда <math>0,15x</math> – это первое повышение зарплаты</td> <td><math>x+0,2x</math> – это зарплата после первого повышения</td> </tr> <tr> <td><math>(x+0,15x) + 0,2(x+0,15x)</math> – зарплата после второго повышения</td> <td><math>0,15(x+0,2x)</math> – это второе повышение зарплаты</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Сравнить полученные выражения</td> </tr> <tr> <td>Упростим полученное выражение: <math>(x+0,15x) + 0,2(x+0,15x) = 1,38x</math></td> <td>Упростим полученное выражение: <math>(x+0,2x) + 0,15(x+0,2x) = 1,38x</math></td> </tr> <tr> <td><math>x+0,15x</math> – это зарплата после первого повышения</td> <td>Тогда <math>0,2x</math> – это первое повышение зарплаты</td> </tr> <tr> <td><math>0,2(x+0,15x)</math> – это второе повышение зарплаты</td> <td><math>(x+0,2x) + 0,15(x+0,2x)</math> – зарплата после второго повышения</td> </tr> </table>	1 работник	2 работник	Пусть первоначальная зарплата составляет $x$ рублей		Тогда $0,15x$ – это первое повышение зарплаты	$x+0,2x$ – это зарплата после первого повышения	$(x+0,15x) + 0,2(x+0,15x)$ – зарплата после второго повышения	$0,15(x+0,2x)$ – это второе повышение зарплаты	Сравнить полученные выражения		Упростим полученное выражение: $(x+0,15x) + 0,2(x+0,15x) = 1,38x$	Упростим полученное выражение: $(x+0,2x) + 0,15(x+0,2x) = 1,38x$	$x+0,15x$ – это зарплата после первого повышения	Тогда $0,2x$ – это первое повышение зарплаты	$0,2(x+0,15x)$ – это второе повышение зарплаты	$(x+0,2x) + 0,15(x+0,2x)$ – зарплата после второго повышения
1 работник	2 работник																
Пусть первоначальная зарплата составляет $x$ рублей																	
Тогда $0,15x$ – это первое повышение зарплаты	$x+0,2x$ – это зарплата после первого повышения																
$(x+0,15x) + 0,2(x+0,15x)$ – зарплата после второго повышения	$0,15(x+0,2x)$ – это второе повышение зарплаты																
Сравнить полученные выражения																	
Упростим полученное выражение: $(x+0,15x) + 0,2(x+0,15x) = 1,38x$	Упростим полученное выражение: $(x+0,2x) + 0,15(x+0,2x) = 1,38x$																
$x+0,15x$ – это зарплата после первого повышения	Тогда $0,2x$ – это первое повышение зарплаты																
$0,2(x+0,15x)$ – это второе повышение зарплаты	$(x+0,2x) + 0,15(x+0,2x)$ – зарплата после второго повышения																
Неуспевающие учащиеся	<p>К задаче составлена диаграмма (рис.1)</p> <table border="1"> <tr> <td>■ 1 работник</td> <td>20 000,00 □</td> <td>23 000,00 □</td> <td>27 600,00 □</td> </tr> <tr> <td>■ 2 работник</td> <td>20 000,00 □</td> <td>24 000,00 □</td> <td>27 600,00 □</td> </tr> </table> <p>Рис. 1. Диаграмма изменения зарплат работников</p> <p>1) Ответить на вопрос задачи с помощью диаграммы; 2) На каком этапе изменения зарплат они оказались разными?</p>	■ 1 работник	20 000,00 □	23 000,00 □	27 600,00 □	■ 2 работник	20 000,00 □	24 000,00 □	27 600,00 □								
■ 1 работник	20 000,00 □	23 000,00 □	27 600,00 □														
■ 2 работник	20 000,00 □	24 000,00 □	27 600,00 □														

Таблица 4

Сопоставление темпа усвоения материала с конкретными заданиями для данных групп на этапе «Оглянуться назад»

Темп продвижения в обучении	Задание
Высокий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Найдите другой способ решения данной задачи;</li> <li>2. Составьте задачу, поменяв местами условие и требование</li> <li>3. Установите, на сколько процентов изменилась зарплата после двух повышений</li> </ol>
Средний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Измените задачу, добавив понижение зарплаты;</li> <li>2. Измените числовые данные и решите полученную задачу</li> </ol>
Низкий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Решите задачу, приняв первоначальную зарплату, равной 10000 рублей;</li> <li>2. Сравните зарплаты работников после первого повышения зарплаты</li> </ol>

Неуспевающие учащиеся

■ 1 работник	20 000,00	23 000,00	27 600,00
■ 2 работник	20 000,00	24 000,00	27 600,00

1) С помощью данной диаграммы посчитайте, на сколько рублей изменились зарплаты работников на каждом этапе;  
 2) Сколько процентов составляет это изменение (для каждого работника на каждом этапе)?

*Заключение.* Как показали наши наблюдения, включение представленных и аналогично представленным дифференцированных заданий при работе с сюжетными задачами «на проценты» в пропедевтическом курсе математики влияет на уровень сформированности у обучающихся уме-

ния решать задачи в этой теме. При этом укажем, что изменение уровня сформированности определяется нами количеством верно решенных за определенное время задач обучающимися каждой дифференцированной группы с выполнением дополнительного задания «объясни решение».

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- Капиносков, А.Н. Уровневая дифференциация при обучении математике в 5 – 9 классах / А.Н Капиносков. – Текст : непосредственный // Математика в школе. – 1991. – № 5. – С. 16–19.
- Колягин, Ю.М. Задачи в обучении математике. Часть 1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся / Ю.М. Колягин. – Москва : Просвещение, 1977. – 112 с. – Текст : непосредственный.
- Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики : учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов / Е.И. Лященко, К.В. Зобкова, Т.Ф. Кириченко [и др.] ; под ред. Е.И. Лященко. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с. : ил. – Текст : непосредственный.
- Поля, Д. Как решать задачу : пособие для учителей : пер. с англ. / Д. Ройа ; под ред. Ю.М. Гайдука. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. – Текст : непосредственный.
- Потапов, М.К. Математика. Рабочая тетрадь. 6 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М.К. Потапов, А.В. Шевкин. – 10-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 113 с. : ил.
- Семенова, И.Н. К вопросу о входном контроле для определения уровней подготовки обучающихся пятых классов к формированию функциональной математической грамотности / И.Н. Семенова, С.А. Чигвинцева. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vhodnom-kontrolle-dlya-opredeleniya-urovney-podgotovki-obuchayushchihshyaryatyh-klassov-k-formirovaniyu-funktsionalnoy> (дата обращения: 08.02.2021).
- Терешин, Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики : кн. для учителя / Н.А. Терешин. – Москва : Просвещение, 1990. – 96 с. – Текст : непосредственный.
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) : утв. приказом Минобрнауки России от 17 дек. 2010 г. № 1897. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 1.03.2020). – Текст : электронный.

#### REFERENCES

- Kapinosov, A.N. Urovnevaya differenciacija pri obuchenii matematike v 5 – 9 klassah [Level differentiation in teaching mathematics in 5-9 grades]. *Matematika v shkole* [Mathematics at school], 1991, no. 5, pp. 16–19.
- Koljagin Ju.M. Zadachi v obuchenii matematike. Chast' 1. Matematicheskie zadachi kak sredstvo obuchenija i razvitija uchashhishja [Problems in teaching mathematics. Part 1. Mathematical problems as a means of teaching and development of students]. Moscow: Prosveshhenie, 1977. 112 p.
- Ljashhenko E.I., et al. Laboratornye i prakticheskie raboty po metodike prepodavaniya matematiki: ucheb. posobie dlja studentov fiz.-mat. spec. ped. in-tov [Laboratory and practical work on the methods of teaching mathematics]. E.I. Ljashhenko (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 1988. 223 p.
- Poja D. Kak reshat' zadachu : posobie dlja uchitelej: per. s angl. [How to solve the problem]. In Ju.M. Gajduka (ed.). Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshhenija RSFSR, 1959. (In Russ.).

5. Potapov M.K., Shevkin A.V. Matematika. Rabochaja tetrad'. 6 klass: ucheb. posobie dlja obshheobrazovat. organizacij [Mathematics. Workbook. Grade 6]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 113 p.
6. Semenova I.N., Chigvinceva S.A. K voprosu o vhodnom kontrole dlja opredelenija urovnej podgotovki obuchajushihhsja pjatyh klassov k formirovaniyu funkcional'noj matematicheskoy gramotnosti [On the issue of entrance control to determine the levels of preparation of fifth grade students for the formation of functional mathematical literacy]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2020, no. 4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vhodnom-kontrolle-dlya-opredeleniya-urovney-podgotovki-obuchayuschihhsya-pjatyh-klassov-k-formirovaniyu-funktsionalnoy> (Accessed 08.02.2021).
7. Tereshin N.A. Prikladnaja napravnennost' shkol'nogo kursa matematiki: kn. dlja uchitelja [Applied orientation of the school course in mathematics]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 96 p.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya (5-9 kl.): utv. prikazom Mino-brnauki Rossii ot 17 dek. 2010 g. № 1897. [Federal state educational standard of basic general education (5-9 grades)]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/938> (Accessed 1.03.2020).

**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](mailto:semenova_i_n@mail.ru), ORCID: 0000-0002-6528-031X.

С.А. Чигвинцева, учитель математики, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №4», г. Первоуральск, Россия, e-mail: [chigvintseva.sa@yandex.ru](mailto:chigvintseva.sa@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-0659-6357.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

I.N. Semenova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: [semenova\\_i\\_n@mail.ru](mailto:semenova_i_n@mail.ru), ORCID: 0000-0002-6528-031X.

S.A. Chigvintseva, teacher of mathematics, Municipal Autonomous General Education Institution "Secondary General Education School No. 4", Pervouralsk, Russia, e-mail: [chigvintseva.sa@yandex.ru](mailto:chigvintseva.sa@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-0659-6357.

УДК 376.37

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_175

**Екатерина Сергеевна Титлянова,  
Елена Вячеславовна Хмелькова**  
г. Киров

**Особенности нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием**

Одной из сторон речи является произносительная сторона, в которую входит звукопроизношение. Нарушения звукопроизношения – наиболее часто встречающаяся проблема в речи детей дошкольного возраста. У дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием имеются особенности состояния звукопроизношения. Данная проблема является достаточно изученной, но остается актуальной в связи с тем, что количество детей с нарушениями звукопроизношения растет. Основной признак фонетико-фонематического недоразвития – это незаконченность процессов становления и дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляционными признаками. В статье рассмотрено понятие «нарушения звукопроизношения», раскрыты особенности нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

**Ключевые слова:** нарушения звукопроизношения, дошкольный возраст, фонетико-фонематическое недоразвитие, особенности нарушений звукопроизношения.

**Ekaterina Sergeevna Titlyanova,  
Elena Vyacheslavovna Khmelkova**  
Kirov

**Features of articulation disorders in children with phonetic underdevelopment**

One of the sides of speech is the pronunciation side which includes sound pronunciation. Pronunciation disorders are the most common speech problem in preschool children. Preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment have features in the state of sound pronunciation. This problem is sufficiently studied, but due to the fact that the number of children with pronunciation disorders is growing, a deeper study of the aspects of this problem becomes important for the practical activities of specialists. The main sign of phonetic-phonemic underdevelopment is the incompleteness of the processes of formation and differentiation of sounds which are distinguished by subtle acoustic or articulatory features. The article considers the concept of "violation of sound pronunciation" reveals the features of violations of sound pronunciation in preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment, described by domestic and foreign authors.

**Keywords:** articulation disorders, preschool age, phonetic underdevelopment, features of articulation disorders.

По данным Федеральной службы государственной статистики, общая численность детей с различными нарушениями в развитии возрастает. За последние три года она увеличилась на 8%. Большое количество детей рождается физиологически незрелыми, имеющими перинатальную патологию. Это негативно влияет на дальнейшее физическое и психическое развитие ребенка, в том числе и на формирование речи.

Исследователи (Е.Ф. Архипова, Г.В. Бабина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.) отмечают рост числа дошкольников с нарушениями речи. Одной из сторон речи является произносительная сторона, в которую входит звукопроизношение. Нарушения звукопроизношения бывают разного характера: замены, смешения, искажения, пропуски.

Звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, который осуществляется речевым аппаратом, регулируемым центральной нервной системой. Звуки речи являются результатом сложной системной работы всех отделов периферического речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного, а также работы центрального отдела речевого аппарата [4, С. 19].

Термин «фонетико-фонематическое недоразвитие» был введен в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений учеными сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР под руководством Р.Е. Левиной. Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми нарушениями, с нормальным слухом и интеллектом вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Данные нарушения в школьном возрасте могут вызвать серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по русскому языку и литературе. Важным становится своевременное выявление нарушений звукопроизношения и восприятия фонем, чтобы они не закрепились в речи ребенка. Поэтому описание особенностей нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием является важным для практической деятельности специалистов. Это является целью нашей статьи.

Проблема нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием описана в работах отечественных исследователей – Л.Г. Парамоновой, Т.Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой и др., а также в работах зарубежных исследователей – Sofia Strömbergsson, Gierut, Alycia Erin Cummings и др. Результаты исследований показали, что главной характеристикой фонетико-фонематического недоразвития является незаконченность процессов становления и дифференциации звуков.

Т.Б. Филичева выделила следующие особенности нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием:

- отсутствие некоторых звуков в речи;
- замены звуков более простыми по артикуляции (звонкие заменяются глухими, [р] и [л] заменяются [л'] и [и] соответственно, [с] заменяется [ш] или [ф] и т.д.);
- замены группы звуков диффузной артикуляцией;
- нестойкое употребление звуков в речи (одно и то же слово при неоднократном повторении или в разных контекстах произносится по-разному);
- искаженное произношение одного или нескольких звуков;
- смазанность речи, сжатая артикуляция;
- бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи [4, С. 69].

У детей, имеющих сочетание нарушений восприятия фонем и звукопроизношения, замечается следующая особенность: незаконченность процесса формирования звуков, которые отличаются тонкими артикуляционными или акустическими признаками. К таким звукам можно отнести свистящие и шипящие, сонорные [р] и [л].

Исследователем Е.А. Зябкиной было отмечено наличие у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием связи между уровнем фонематического восприятия и количеством несформированных звуков. Это проявляется следующим образом: чем больше звуков произносится неправильно, тем ниже уровень фонематического восприятия [1, С. 87].

Выявленная закономерность подтверждает важность своевременной коррекции нарушений звукопроизношения. При отсутствии коррекции нарушений звукопроизношения и фонематического восприятия увеличивается риск неуспеваемости по русскому языку в процессе обучения в школе.

О.В. Правдина выделила следующие уровни нарушенного произношения у дошкольников:

1. Полное неумение правильно произносить звук или группу звуков.
2. Неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении их изолированно или в легких словах.
3. Смешение двух близких по звучанию или артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука [3].

Данное положение может использоваться для углубленного выявления нарушений звукопроизношений. Оно уточняет положение Т.Б. Филичевой о видах нарушений звукопроизношений.

М.Ф. Фомичева отмечает, что у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием наиболее часто нарушаются следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные, заднеязычные, звонкие, мягкие. Может нарушаться как одна группа звуков (простое нарушение), так и несколько групп звуков (сложное нарушение). Она также выделяет три вида нарушений звуко-

произношения: искаженное произнесение звука, отсутствие звука в речи, замена одного звука другим. Главной причиной искаженного произношения звуков М.Ф. Фомичева называет нарушения артикуляционной моторики или ее недостаточную сформированность. Данные нарушения называются фонетическими. При фонетическом нарушении фонема не заменяется другой фонемой из фонетической системы данного языка, а звучит искаженно. Это не влияет на смысл слова. Причиной замены звуков являются нарушения фонематического слуха или его недостаточная сформированность. Такие нарушения называются фонематическими, так как одна фонема заменяется другой. Из-за этого нарушается смысл слова. Например, «бочка» звучит как «почка» и т.д. Иногда в речи ребенка звуки одной группы заменяются, в звуки другой искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими. Автор раскрывает особенности нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием с другой стороны, указывая на причинность возникновения основных видов нарушений звукопроизношения [5, С. 193].

Исследования Л.Г. Парамоновой показали явное преобладание сложных нарушений звукопроизношения (76%) над простыми (24%) у детей от 3 до 7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием. Данное соотношение сохранилось и в старшем дошкольном возрасте, где сложные нарушения составили 54,5 %. При исследовании нарушений отдельных групп звуков были получены следующие данные: ротацизмы – 71,6%; ламбдацизмы – 54%; сигматизм шипящих – 45,4%; сигматизм свистящих – 42%. Неправильное звукопроизношение у большинства детей дошкольного возраста обусловлено не возрастными особенностями, а различными патологическими факторами [2, С. 98].

Результаты исследования Л.Г. Парамоновой раскрывают частоту встречаемости различных форм искаженного произношения. Автор относит данный вид нарушений звукопроизношения к сложным нарушениям звукопроизношения, которые значительно преобладают над простыми.

В зарубежных исследованиях проблема нарушений звукопроизношения у дошкольников затрагивается в ряде работ, в том числе в трудах Alycia Erin Cummings. Она в своем исследовании для обозначения детей с нарушениями звукопроизношения использует термин «phonological delays», который переводится как «фонологические задержки».

Gierut отмечает, что 50-70% детей с фонологическими задержками в дальнейшем имеют общие академические трудности в средней школе по

чтению, письму, правописанию, математике. Дети, у которых корректируются фонологические задержки, имеют лучшие долгосрочные социальные, академические и коммуникативные прогнозы, чем у тех, кто не получает логопедической помощи. Данные положения отражают неблагоприятный прогноз развития детей с «фонологическими задержками» в период обучения в школе [6, С. 148].

Donna Thomas в своей диссертации для определения термина «нарушений звукопроизношения» использует понятие «expressive phonological disorders», который переводится как выраженные фонологические расстройства. Автор отмечает, что дети с выраженными фонологическими расстройствами задерживаются в развитии соответствующих речевых звуков, которые приводят к снижению разборчивости речи [7, С. 34].

Shriberg, Tomblin, McSweeney главной отличительной чертой детей с выраженными фонологическими расстройствами, отличающей их от детей с другими языковыми нарушениями, выделяют то, что дети не имеют дополнительных нарушений в других языковых навыках, таких как синтаксис, прагматика или семантика [8, С. 48].

Выделенные авторами особенности демонстрируют отличие фонетико-фонематического недоразвития от общего недоразвития речи: при фонетико-фонематическом недоразвитии синтаксис, прагматика и семантика не страдают или страдают вторично.

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выделить следующие особенности нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием:

- незаконченность процесса формирования произношения звуков, отличающихся тонкими акустическими и артикуляционными признаками;
- зависимость нарушений звукопроизношения от нарушений фонематического восприятия: чем больше звуков произносится неправильно, тем ниже уровень фонематического восприятия;
- наиболее частое нарушение произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков, а также заднеязычных, звонких и сонорных;
- отсутствие, замены, искажения и смешения звуков в речи;
- преобладание сложных нарушений звукопроизношения над простыми.

Данная статья может быть полезна практикующим специалистам, студентам для написания статей, курсовых и выпускных квалификационных работ, преподавателям по направлению подготовки «Логопедия».

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зябкина, Е.А. Формирование звукопроизношения в онтогенезе / Е.А. Зябкина. – Текст : электронный // Актуальные вопросы в науке и практике. – Самара, 2018. – Ч. 3. – С. 86-89. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35569148> (дата обращения: 23.04.2021).
2. Парамонова, Л.Г. Нарушение звукопроизношения у детей : метод. пособие / Л.Г. Парамонова. – Москва : Национальный книжный центр, 2018. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Правдина, О.В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О.В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с. – Текст : непосредственный.
4. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева. – Москва : Гном и Д, 2000. – 80 с. – Текст : непосредственный.
5. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения : пособие для логопеда и воспитателя детского сада / М. Ф. Фомичева. – 4-е изд. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 304 с. – Текст : непосредственный.
6. Cummings, A. Brain and behavior in children with phonological delays: Phonological, lexical, and sensory system interactions / A. Cummings. – San Diego, 2009. – 283 p. – Text : direct.
7. Strömbergsson, S. The /k/s, the /t/s, and the in between: Novel approaches to examining the perceptual consequences of misarticulated speech / Sofia Strömbergsson. – Stockholm, 2014. – 105 p. – Text : direct.
8. Thomas, D. Examining phonemic awareness in children with expressive phonological disorders / D. Thomas. – 2013. – 135 p. – Text : direct.

### REFERENCES

1. Zjabkina E.A. Formirovanie zvukoproiznosheniya v ontogeneze [Formation of sound pronunciation in ontogenesis]. *Aktual'nye voprosy v nauke i praktike* [Urgent issues in science and practice]. Samara, 2018, pp. 86-89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35569148> (Accessed 23.04.2021).
2. Paramonova L.G. Narushenie zvukoproiznosheniya u detej: metod. posobie [Children's speech underdevelopment]. Moscow: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2018. 272 p.
3. Pravdina O.V. Logopedija: ucheb. posobie dlja studentov defektolog. fak-tov ped. in-tov. [Speech Therapy]. Moscow: Prosveshhenie, 1973. 272 p.
4. Filicheva T.B. Deti s fonetiko-fonematischeskim nedorazvitiem. Vospitanie i obuchenie: ucheb.-metod. posobie dlja logopedov i vospitatelej [Children with phonetic-phonemic underdevelopment. Education and training]. Moscow: Gnom i D, 2000. 80 p.
5. Fomicheva M.F. Vospitanie u detej pravil'nogo proiznosheniya: posobie dlja logopeda i vospitelja detskogo sada [Raising the correct pronunciation in children]. Moscow: Institut prakticheskoj psihologii, 1997. 304 p.
6. Cummings A. Brain and behavior in children with phonological delays: Phonological, lexical, and sensory system interactions. – San Diego, 2009. 283 p.
7. Strömbergsson S. The /k/s, the /t/s, and the in between: Novel approaches to examining the perceptual consequences of misarticulated speech. Stockholm, 2014. 105 p.
8. Thomas D. Examining phonemic awareness in children with expressive phonological disorders. 2013. 135 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.С. Титлянова, студент 1 курса магистратуры, направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, (профиль «Логопедическая работа в системе образования»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [stud123846@vyatsu.ru](mailto:stud123846@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-0636-0288.

Е.В. Хмелькова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr11824@vyatsu.ru](mailto:usr11824@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-2966-9878.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.S. Titlyanova, 1st year Master's Student, direction: 44.04.03 Special (defectological) education, (profile «Speech Therapy work in the system of education»), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [stud123846@vyatsu.ru](mailto:stud123846@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-0636-0288.

E.V. Khmelkova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [usr11824@vyatsu.ru](mailto:usr11824@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-2966-9878.

**Юлия Васильевна Титова,**  
с. Ильинское  
**Людмила Николаевна Вахрушева**  
г. Киров

### **Кольца Луллия как средство развития связной речи детей 3–4 лет**

В настоящее время в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте (далее ФГОС), который вступил в силу с 2014 года в дошкольном образовании, отмечается, что на этапе, когда заканчивается период дошкольного образования, дошкольнику следует хорошо овладеть устной речью, применять речевую деятельность при выражении собственных чувств, желаний и мыслей [1, с.7]. Поэтому центральной задачей речевого воспитания детей в детском саду является процесс развития связной речи детей. Исследования педагогов-практиков доказывают, что без специального обучения, самостоятельно дети не могут овладеть связной речью.

Опираясь на исследования М.М. Алексеевой, О.С. Ушаковой, мы выяснили, что дети в 3–4 года не могут самостоятельно связно и логично рассказать о том, что с ними произошло или случилось. Они могут лишь описать изображенные предметы и действия, которые те производят, поэтому в статье рассматривается вопрос о возможности использования в работе с детьми 3–4 лет для развития связной речи дидактического пособия Кольца Луллия. Раскрывается значение пособия в развитии связной речи детей 3–4 лет, даны рекомендации по его изготовлению, а также предложены игры с пособием. Благодаря использованию в работе пособия Кольца Луллия у детей повышается интерес к речевым играм, обеспечивается всестороннее развитие личности ребенка.

**Ключевые слова:** связная речь, дети 3–4 лет, ТРИЗ, кольца Луллия, дидактическое пособие.

**Yulia Vasilyevna Titova,**  
Ilinskoye village  
**Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva**  
Kirov

### **Lullium rings as a means of developing coherent speech in 3–4 years aged children**

Currently, the Federal State Educational Standard which came into force in 2014 in preschool education, notes that at the stage when the period of preschool education ends, a preschooler should master oral speech well, use speech activity when expressing their own feelings, desires and thoughts [1, p. 7]. Therefore, the central task of speech education of children in kindergarten is the process of developing coherent speech of children. Studies of practical teachers prove that without special training, on their own, children cannot master coherent speech.

Based on the research of M. M. Alekseeva, O. S. Ushakova, we found out that children in 3–4 years cannot independently coherently and logically talk about what happened to them or happened. They can only describe the depicted objects and the actions that they produce, so the article considers the possibility of using the didactic aid of the Lullia Ring in working with 3–4 years old children for the development of coherent speech. The importance of the manual in the development of coherent speech of 3–4 years old children is revealed, recommendations for its production are given, and games with the manual are also offered. Thanks to the use of the Lullia Ring in the work of the manual, children's interest in speech games increases, and the comprehensive development of the child's personality is ensured.

**Keywords:** coherent speech, 3–4 years old children, TSCT (theory of solving creative tasks), Lullia rings, didactic manual.

В современной действительности ни одна деятельность человека не обходится без употребления речи, она необходима везде, в том числе и на этапе обучения в дошкольном учреждении. От того, как у ребенка будет развито умение правильно выражать свои мысли, во многом зависит его дальнейшая социализация и обучение в школе. С помощью речи дошкольник узнает окружающую действительность, выражает с помощью слов собственные мысли и желания. По мнению ученых и педагогов, Л.С. Выготского, О.С. Ушаковой, именно развитие связной речи определяет у дошкольника на каком уровне речевого и умственного развития он находится [4; 11]. Авторы доказывают, что организация обучения связной речи – сложный процесс, нуждающийся в специальном речевом воспитании. Опираясь на

вступивший с 1 января 2014 года ФГОС ДО, мы отмечаем, что одним из целевых ориентиров на момент завершения ребенком дошкольного образования «является овладение ребенком устной речью, а также умением выразить собственные мысли и желания, выстраивание речевых высказываний в ситуациях общения» [1].

Отметим сразу, что изучив всю предлагаемую методическую литературу по теме использования колец Луллия в детском саду, нашлось немного информации об этом, а так же везде она однообразная. Тема в дошкольной педагогике новая, и, мы предполагаем, что в дальнейшем она будет более подробно изучена. В данной статье мы исследовали возможности использования в работе с детьми 3–4 лет одного из новых дидактических пособий в развитии связной речи «Кольца Луллия». Так же дан-

ное исследование поможет педагогам более подробно изучить данное пособие, изготовить его и применить в воспитательно-образовательном процессе с детьми. Ведущий метод исследования – анализ методической, научной, педагогической литературы по изучаемой теме.

Если мы обратимся к определению понятия «связная речь», то М.М. Алексеева, В.И. Яшина дают следующее определение: «смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание» [2, С.253]. С. Г. Щербак обращает внимание на то, что связная речь выполняет следующие функции коммуникации: информативную, при которой происходит описание событий или действий, а так же сообщение информации в формате сведений о каких-либо предметах или явлениях окружающей действительности; воздейственную, где участник убеждает в правильности каких-либо взглядов, мыслей, убеждений собеседника; эмоционально-оценочную, где лицо высказывает свою оценку какого-либо события, явления или поступка [11, С. 34].

Для развития связной речи у младших дошкольников в воспитательно-образовательном процессе, на сегодняшний день используется много разнообразных методик и технологий. Всем известно, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, поэтому прослеживается двусторонняя связь между развитием речи и игрой. С одной стороны играя, ребенок активизирует свой словарный запас и грамматический строй речи, формулирует высказывания, с другой, при обогащении речи, может совершенствоваться сама игра.

Для развития связной речи одним из средств, используемых в обучении, является использование современной инновационной технологии ТРИЗ, которая обеспечивает качественный и увлекательный процесс обучения ребенка. ТРИЗ – Теория Решения Изобретательских Задач [3, С. 24]. Применение систематизированных игр и заданий с элементами ТРИЗ технологии на занятиях и в совместной деятельности детей и педагога, позволяет стимулировать речь детей и достичь высоких результатов в ее развитии.

Рассмотрим одно из средств, которое было предложено А.А. Гин, А.В. Корзун в дошкольном учреждении – Круги Луллия или по-другому Кольца Луллия. Данное средство является опорой на изобретение Раймонда Луллия XIII века, который создал логическую машину в виде бумажных кругов [5; 6]. Простота конструкции дидактического средства позволяет использовать его в работе с детьми дошкольного возраста.

Как же должно выглядеть дидактическое пособие «Кольца Луллия», которое применяется в дошкольном учреждении для работы с детьми 3-4 лет? Е. Л. Пчелкина обращает внимание на то, что

Кольца Луллия состоят из 2 кругов разделенных на 4 сектора, которые различны по диаметру и нанизаны на стержень. Поверх последнего круга должен быть установлен ограничитель, указатель или стрелка. Отметим что стрелка (ограничитель) и круги должны свободно, независимо друг от друга двигаться. Далее на сектора должны быть расположены изображения (картинки) предметов окружающей действительности, действий и признаков, для получения разнообразных комбинаций и объединения объектов. На каждый сектор должны располагаться картинки одной группы. Суть игры с кольцами Луллия заключается в том, что дошкольник 3-4 лет, после того как раскрутив кольца, должен составить предложение с теми картинками, которые попадают под указатель или составить небольшой рассказ. Например, «Это мама утка. У мамы утки есть маленькие цыплята» [10, С.108].

Е.А. Попко отмечает, что игра с кольцами Луллия может состоять из двух частей:

– реальные задания, которые направлены на уточнение имеющихся у детей дошкольного возраста знаний в различных областях знаний. Рекомендуется проводить с детьми 3-4 лет. Дошкольник может выбрать понравившийся ему на первом кругу предмет или объект, а на втором самостоятельно подобрать те свойства или части, а так же явления, характерные для выбранного предмета. После окончательного выбора картинок – составить связное и развернутое высказывание.

– фантастические задания, которые направлены на упражнение детей дошкольного возраста в развитии воображения. Рекомендуется использовать с детьми старшего дошкольного возраста, так как их знания окружающей действительности намного шире и все психические процессы развиты.

В том и другом варианте игры в первую очередь обращается внимание на речевое развитие, которое является главным в процессе игры [9, С. 67].

Использование данного пособия способствует речевому развитию ребенка (обогащению словарного запаса, развитию связной речи, грамматического строя, речевого творчества); обеспечивает интеграцию всех областей знаний («Социально-коммуникативное», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие»); позволяет обучать дошкольника в процессе игры; развивает его инициативность, самостоятельность в разнообразных видах детской деятельности; способствует социализации, общению; представляет возможность исследовать и экспериментировать. С помощью колец Луллия дети 3-4 лет полнее воспринимают сенсорные эталоны (форму, цвет) и описывают окружающий мир, фантазируют, развитие представлений о сенсорных эталонах (восприятие цвета, формы); выявляют и самостоятельно пытаются решить проблемы, в результате чего у них развиваются все психические процессы, в том числе речь, внимание и воображение.

А.А. Нестеренко указывает на то, что использовать пособие можно как на НОД по развитию речи, окружающей действительности, игровой деятельности вне занятий, а так же в индивидуальной работе и самостоятельной деятельности детей [7, С.56].

Приведем примеры игр по развитию связной речи детей 3-4 лет с использованием дидактического пособия «Кольца Луллия», предложенные О.А. Сергеевой [8]. Например игра «Оденься на прогулку». Цель игры – развитие связной речи детей через составление рассказа по кругам Луллия. Взрослый раскладывает на 2 круга время года и картинки с изображением одежды, характерной для разных времен года. Ребенок крутит первый круг и на выпавшей картинке времени года подбирает на втором кругу нужную одежду, составляя правильное высказывание и небольшой рассказ. Так же можно поменять картинки на втором кругу, положив головные уборы или обувь. В игре «Рифмуй-ка» на первый круг воспитатель выкладывает предметные картинки с изображением животных, птиц, времен года и т.п. На втором кругу находятся так же предметные картинки, которые подходят по рифме с картинками первого круга (дочка-точка, мышка-шишка, коза-коса и др.). Ре-

бенок, раскручивая круг подбирает пару к выпавшей картинке, вспоминает стихотворения, придумывает с помощью воспитателя короткие стихи.

Так же в работе с детьми 3-4 лет можно использовать игру «Сочиняй-ка», целью которой является закрепление навыка формирования самостоятельного высказывания. Воспитатель выкладывает различные предметные картинки на первый круг, на второй – картинки с различными действиями, признаками, явлениями природы. Ребенок, раскручивая круги, на выпавшие предметные картинки составляет предложения и сочиняет небольшой рассказ или сказку.

Таким образом, в результате анализа методической, научной, педагогической литературы, мы делаем вывод о том, что Кольца Луллия могут являться эффективным средством в развитии связной речи детей 3-4 лет и использоваться в работе дошкольных учреждений. Благодаря использованию дидактического пособия Кольца Луллия у детей формируется умение грамотно формулировать предложения, объединяя их в небольшие рассказы или короткие стихи. Так же с его помощью дети учатся группировать предметы по признакам и систематизируются знания об окружающей действительности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : Сфера, 2020. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред., пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Москва : Альпина Паблишер, 2020. – 404 с. – Текст : непосредственный.
4. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. тр. / Л.С. Выготский. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 1996. – 512 с. – Текст : непосредственный.
5. Гин, А.А. ТРИЗ-педагогика. Учим креативно мыслить / А.А. Гин. – Москва : Вита-Пресс, 2018. – 96 с. – Текст : непосредственный.
6. Корзун, А.В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А.В. Корзун. – Минск : Белый ветер, 2008. – 100 с. – Текст : непосредственный.
7. Нестеренко, А.А. Страна загадок. О развитии творческого мышления детей. ТРИЗ-ОТСМ / А.А. Нестеренко. – Москва : Весь, 2020. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Сергеева, О.А. С детьми играем – речь развиваем / О.А. Сергеева. – Текст : электронный // Открытый урок : фестиваль пед. идей. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/608366> (дата обращения: 11.12.2020).
9. Попко, Е.А. Технология творчества - ТРИЗ для дошкольников. Дополнительная общеобразовательная программа / Е.А. Попко. – Москва : Солон-пресс, 2020. – 164 с. – Текст : непосредственный.
10. Пчелкина, Е.Л. Развитие творческого мышления. По ступенькам ТРИЗ. Вторая ступень / Е.Л.Пчелкина. – Москва : Солон-пресс, 2020. – 216 с. – Текст : непосредственный.
11. Ушакова, О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи / О.С.Ушакова. – Москва : Сфера, 2019. – 288 с. – Текст : непосредственный.
12. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами : дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Щербак. – Москва, 2011. – 170 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Preschool Education]. Moscow: Sfera, 2020. 96 p.
2. Alekseeva M.M. Jashina V.I. Metodika razvitija rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. i sred., ped. ucheb. zavedenij [Methodology for the development of speech and teaching the native language of preschoolers]. Moscow: Akademija, 2000. 400 p.

3. Al'tshuller G.S. Najti ideju. Vvedenie v TRIZ – teoriju reshenija izobretatel'skih zadach [Find an idea. Introduction to TSCT (theory of solving creative tasks)]. Moscow: Al'pina Publisher, 2020. 404 p.
4. Vygotskij L.S. Psihologija razvitiya kak fenomen kul'tury: izbr. psihol. tr. [Developmental psychology as a cultural phenomenon]. Moscow: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO 'MODJeK', 1996. 512 p.
5. Gin A.A. TRIZ-pedagogika. Uchim kreativno myslit' [TSCT (theory of solving creative tasks)-pedagogy. Learning to think creatively]. Moscow: Vita-Press, 2018. 96 p.
6. Korzun A.V. Veselaja didaktika: jelementy TRIZ i RTV v rabote s doshkol'nikami [Merry didactics: elements of TSCT (theory of solving creative tasks) in work with preschoolers]. Minsk: Belyj veter, 2008. 100 p.
7. Nesterenko A.A. Strana zagadok. O razvitiu tvorcheskogo myshlenija detej. TRIZ-OTSM [Country of mysteries. About the development of creative thinking in children. TSCT (theory of solving creative tasks)]. Moscow: Ves', 2020. 192 p.
8. Sergeeva O.A. S det'mi igraem – rech' razvivaem [We play with children - we develop speech]. *Otkrytyj urok: festival' ped. idej [Public lesson]*. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/608366> (Accessed 11.12.2020).
9. Popko E.A. Tehnologija tvorchestva - TRIZ dlja doshkol'nikov. Dopolnitel'naja obshheobrazovatel'naja programma [Technology of creativity - TSCT (theory of solving creative tasks) for preschoolers. Additional general education program.]. Moscow: Solon-press, 2020. 164 p.
10. Pchelkina E.L. Razvitie tvorcheskogo myshlenija. Po stupen'kam TRIZ. Vtoraja stupen' [Development of creative thinking. On the steps of TSCT (theory of solving creative tasks). Second stage.]. Moscow: Solon-press, 2020. 216 p.
11. Ushakova O.S. Oznakomlenie doshkol'nikov s literaturoj i razvitie rechi [Familiarization of preschoolers with literature and development of speech]. Moscow: Sfera, 2019. 288 p.
12. Shherbak S.G. Formirovanie ustnoj monologicheskoj rechi detej s minimal'nymi dizartricheskimi rasstrojstvami. Diss. kand. ped. nauk [Formation of oral monologue speech in children with minimal dysarthric disorders. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2011. 170 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Ю.В. Титова, студентка 5 курса бакалавриата, направления подготовки: Педагогическое образование (профиль: «Дошкольное образование»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», село Ильинское, Россия, e-mail: [titova.yulechka@yandex.ru](mailto:titova.yulechka@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-4965-6241.

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

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

Yu.V. Titova, 5th year Undergraduate Student, field of training “Pedagogical education” (profile “Preschool education”), Vyatka State University, Ilinskoye village, Russia, e-mail: [titova.yulechka@yandex.ru](mailto:titova.yulechka@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-4965-6241.

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

УДК 371

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_182

**Анна Андреевна Филин,  
Татьяна Васильевна Малова**  
г. Киров

**Моделирование как средство развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики»**

В статье рассматривается проблема развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи. Целью данной работы является выявление педагогических условий, эффективно влияющих на развитие у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики» посредством моделирования. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, тестирование, беседа, методы математической статистики. Основные результаты статьи: охарактеризованы умения младших школьников выделять тип задачи и способ ее решения, осуществлять знаково-символические действия; раскрыты возможности решения обучающимися занимательных логических, комбинаторных, арифметических, смекалистых задач и задач с промежутокми; доказана эффективность реализации программы и рабочей тетради по развитию у третьеклассников умения решать нестандартные задачи посредством схематизированного и знакового моделирования.

**Ключевые слова:** занимательные логические, комбинаторные, арифметические, смекалистые задачи, умение решать нестандартные задачи, схематизированное и знаковое моделирование.

Anna Andreevna Filin,  
Tatyana Vasilievna Malova  
Kirov

### Modeling as a means of developing third-graders ability to solve non-standard problems in the study group “Behind the pages of a mathematics textbook”

The article deals with the problem of developing the ability of third-graders to solve non-standard problems. The aim of this work is to identify pedagogical conditions that effectively influence the development of third-graders' ability to solve non-standard problems in the circle “Behind the pages of a mathematics textbook” by means of modeling. The leading research methods of the problem are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, pedagogical experiment, testing, conversation, methods of mathematical statistics. The main results of the article: the ability of junior schoolchildren to distinguish the type of problem and the method of its solution, to carry out sign-symbolic actions are characterized; the possibilities of solving entertaining logical, combinatorial, arithmetic, savvy tasks and tasks with intervals have been revealed; the effectiveness of the implementation of the program and workbook on the development of third-graders' ability to solve non-standard problems by means of schematized and symbolic modeling has been proved.

**Keywords:** entertaining logical, combinatorial, arithmetic, savvy problems, the ability to solve non-standard problems, schematized and sign modeling.

#### Введение

Современное образование определяет требования к формированию у младших школьников универсальных учебных действий в разных областях жизнедеятельности. Весь период обучения в школе математика помогает обучающимся глубже узнать различные стороны взаимосвязей в окружающем мире, углубить свои представления о реальной действительности, научиться решать нестандартные задачи.

Одной из важнейших целей школьного образования, исходя из учебных программ, является формирование у обучающихся умения строить математические модели реальных процессов. С математическими моделями обучающиеся начальных классов впервые сталкиваются на уроках математики в процессе решения математических задач.

Современные методические аспекты применения моделирования при решении задач рассмотрены А.В. Белошистой, Д.С. Фониным, И.И. Целищевой, И.В. Шадриной, Р.Н. Шиковой и др. В работах этих авторов большое значение отводится обучению приемам графического моделирования в процессе решения текстовых задач [2].

В рамках реализации ФГОС НОО формами внеурочной деятельности являются кружки, семинары, конференции, факультативные занятия, экскурсии, конкурсы и т.д. Внеурочная деятельность составляет неразрывную часть учебно-воспитательного процесса обучения математике и играет особую роль при формировании метапредметных результатов.

Исходя из вышеизложенного, сложилось противоречие:

– с одной стороны, младшие школьники испытывают затруднения при решении нестандартных задач, но с другой стороны, данные задачи включаются в выпускные и олимпиадные работы учащихся начальной школы;

– с одной стороны, моделирование является средством развития умения решать нестандартные

задачи, но, с другой стороны, оно недостаточно используется в ирамках кружка.

Проблема исследования заключается в определении педагогических условий развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики» посредством моделирования.

Основной целью исследования является выявление педагогических условий, эффективно влияющих на развитие у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики» посредством моделирования.

Гипотеза настоящего исследования состоит в следующем: развитие у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики» посредством моделирования будет проходить эффективней при соблюдении следующих условий:

– если составляющими умения решать нестандартные задачи будут: умение выделять тип задачи и способ ее решения, владение общим приёмом решения задач, умение осуществлять знаково-символические действия;

– если в процессе кружка используются занимательные логические, комбинаторные, арифметические, смекалистые задачи и задачи с промежутками;

– если будет разработана рабочая тетрадь для занятий, включающая занимательные нестандартные задачи, решаемые посредством схематизированного и знакового моделирования;

– если по результатам обучения будет проведена олимпиада, предусматривающая вариации нестандартных задач и их решений.

Проблема, цель и гипотеза исследования определили следующие задачи:

1. Охарактеризовать умения детей младшего школьного возраста решать нестандартные задачи.

2. Определить возможности моделирования в развитии умения решать нестандартные задачи у младших школьников в математическом кружке.

3. Разработать, апробировать программу и методическое обеспечение кружка «За страницами учебника математики» по развитию у третьеклассников умения решать нестандартные задачи посредством моделирования, определить их эффективность.

При написании работы были использованы такие методы исследования, как: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент; тестирование; беседа; методы математической статистики.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что охарактеризованы умения детей младшего школьного возраста решать нестандартные задачи; определены возможности моделирования в развитии умения решать нестандартные задачи у младших школьников в математическом кружке.

Практическая ценность исследования заключается в том, что разработана и апробирована программа, конспекты и рабочая тетрадь кружка «За страницами учебника математики» по развитию у третьеклассников умения решать нестандартные задачи посредством моделирования и определена ее эффективность. Полученные результаты могут являться основой при составлении методических пособий для учителей и школьников.

#### Методология и результаты исследования

Теоретико-методологической основой проблемы развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в математическом кружке посредством моделирования выступили работы следующих ученых:

– по проблеме содержания и методики решения нестандартных математических задач в начальных классах (М.И. Башмаков, Г.В. Дорофеев, Н.Б. Истомина, Ю.М. Колягин, Т.Н. Миракова, М.И. Моро, М.Г. Нефёрова, М.В. Овчинникова, З.Б. Редько, Н.Б. Тихонова, Л.М. Фридман и др.);

– по проблеме применения моделирования в учебном процессе при решении задач (А.В. Белошистая, Л.Н. Будаева, Т.В. Гусева, С.С. Пичугин и др.);

– по проблеме организации внеурочной деятельности в условиях математических кружков в начальной школе (М.В. Дубова, Н.С. Касель, С.В. Маслова, О.А. Холодова, Н.Б. Истомина, Ю.И. Глаголева и др.).

По решению первой задачи нами был проведен теоретический анализ литературы и учебно-методических комплектов, который позволил охарактеризовать умения детей младшего школьного возраста решать математические нестандартные задачи.

С.Н. Турецкий и Л.М. Фридман под нестандартными задачами понимают задачи, для которых в курсе математики не существуют общих правил и положений, определяющих однозначную программу их решения [14].

М.В. Дубова и С.В. Маслова выделили следующие виды нестандартных задач, решаемые в курсе начальной школы: задачи, связанные с величинами; арифметические задачи, требующие особых приемов решения; логические задачи; комбинаторные задачи; задачи геометрического содержания; смекалистые задачи; задачи на прожектку [7].

Любая нестандартная задача оригинальна и неповторима в своем решении, но, в свою очередь, требует применения имеющихся знаний в новой ситуации, что способствует прочному усвоению основного курса математики. В виду этого при решении данных задач не формируются навыки решения нестандартных задач, а отрабатываются общие умения решать задачи Б.Р. Мандель раскрыл понятие «умение» следующим образом: «Умение – это способность к действию, которое не достигло наивысшего уровня сформированности и совершается полностью сознательно [9, С. 167]. Умения решать нестандартные задачи Ю.И. Глаголева раскрывает через:

1) умения выделять тип задачи и способ ее решения, т.е. выделять смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними; находить способы решения задач; соотносить элементы моделей с компонентами задач;

2) общие умения решать задачи, т.е. выделять смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними; создавать модели решения задач; выстраивать последовательность операций при решении задач; соотносить результат решения с исходным условием задачи;

3) умения осуществлять знаково-символические действия [3].

На основании охарактеризованных нами видов нестандартных задач был проведен анализ их наличия и содержания в различных учебно-методических комплексах (далее УМК) традиционной системы обучения.

Стало очевидно, что содержание всех учебно-методических комплексов направлено на развитие умения решать нестандартные математические задачи, но в большей степени этому соответствует УМК «Перспектива» (Т.Б. Бука, Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова), т. к. предлагается широкая вариация нестандартных задач, их количества и систематичность применения. Все задачи рассматриваемых комплексов соответствуют общим требованиям отбора нестандартных задач. Применяются арифметические задачи, требующие особых приемов решения; задачи, связанные с величинами; задачи геометрического содержания, логические задачи, комбинаторные задачи, смекалистые задачи [4].

Отличительной чертой УМК «Планета знаний» (М.И. Башмаков, М.Г. Нефёрова) является наличие раздела «Комбинаторика», в котором представлены комбинаторные задачи. Приоритет

задач, связанных с величинами, определен теоретическим материалом дисциплины, а именно темами рассматриваемых величин в начальной школе [1].

Однако в УМК «Гармония» (Н.Б. Истомина) и «Школа России» (С.И. Волковой, М.И. Моро, С.В. Степановой) отсутствуют задачи на кодирование информации как разновидности смекалительных задач, что ограничивает имеющийся потенциал учащихся и не дает возможности в полной мере ознакомиться с видовым разнообразием нестандартных задач [6, 10].

В процессе решения второй задачи нами определены возможности моделирования в развитии умения решать нестандартные задачи у младших школьников в математическом кружке.

По мнению А.В. Белошистой, «модель – это аналог исследуемого объекта, процесса, ситуации построенный по определенным правилам, отражающий структуру связей и отношений исследуемого объекта замещающий его так, чтобы его изучение дало нам новую информацию об этом объекте. Под моделированием понимается способ построения модели» [2, С. 90].

К вариантам моделирования при решении любого вида текстовых задач, имеющее внешнее (наглядное) воплощение, относятся:

1. Схематизированные модели: предметные модели, имеющие вещественную, предметную наглядность, обеспечивающие физическое действие с предметами (пуговицы, спички и т. д.); графические модели, изображенные с помощью рисунка, схематического чертежа (схемы), чертежа.

2. Знаковые модели: на естественном языке (краткая запись, таблицы); на математическом языке (формулы, выражения, уравнения и их системы) [11].

К схематизированным графическим моделям при решении нестандартных задач, дополнительно относят: графы, применимые в решении логических задач; диаграммы Эйлера-Венна, используемые в решении логических задач на множества; «дерево возможностей» или граф-дерево, используемое в решении комбинаторных задач [3, 5, 7, 8, 14].

Нами проанализированы программы внеурочной деятельности по математике, на основании чего было выявлено, что в программе «Занимательная математика» (О.А. Холодова) рассматриваются нетрадиционные задачи повышенной сложности, решаемые с помощью различных моделей, но данная работа проводится не систематически. Кроме этого, в формулировке задач отсутствует указание на использование приема моделирования, что значительно снижает возможности развития умения составлять модели решения задач [14].

Основополагающими принципами программы «Олимпиадная математика» (М.В. Дубова и

С.В. Маслова) являются самостоятельность и самоконтроль, деятельность учителя является направляющей и частично объясняющей. В тетради для самостоятельных работ имеется ориентир к каждой задаче с указанием применения вида модели и ответа, что создает условия для развития умения решать нестандартные задачи посредством моделирования. Но данная программа в большей степени направлена на самостоятельное освоение учащимися принципов решения нестандартных задач посредством моделирования, что является неким серьезным «барьером» для детей, имеющим трудности в обучении» [5].

Программой «Учимся решать логические и комбинаторные задачи» (Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова, З.Б. Редько, Е.П. Виноградова) предусмотрена многоплановая и разносторонняя работа над нестандартными задачами посредством моделирования, но видовое разнообразие задач ограничено [7, 8].

Отличительной чертой программы «Развитие математических способностей» (Ю.И. Глаголева) является отсутствие рабочей тетради для обучающихся и методического пособия для учителя, что значительно снижает его приоритетность по сравнению с другими рассмотренными программами внеурочной [3].

Решая третью задачу, нами была разработана и апробирована программа, конспекты и рабочая тетрадь кружка «За страницами учебника математики» по развитию у третьеклассников умения решать нестандартные задачи посредством моделирования, а также определена их эффективность.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 53» города Кирова. В качестве экспериментальной и контрольной групп исследования участвовали два параллельных 3 класса в составе 25 человек.

Для определения уровня развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи были проведены адаптированные диагностические методики А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой «Диагностика универсального действия общего приема решения задач», А.Р. Рябинкиной «Нахождение схем к задачам», «Кодирование» (11 субтест теста Д. Векслера в версии А.Ю. Панасюка) [12].

Проанализировав результаты первоначальной диагностики развития умения решать нестандартные задачи по трем методикам, нами было выявлено: в экспериментальной группе 1 (4 %) человек на высоком уровне, на среднем уровне 16 (64 %) учеников, 8 (32 %) учащихся имеют низкий уровень; в контрольной группе 1 (4 %) ребенок на высоком уровне, 14 (56 %) детей имеют средний уровень, 10 (40 %) учащихся на низком уровне (см. Рис. 1).

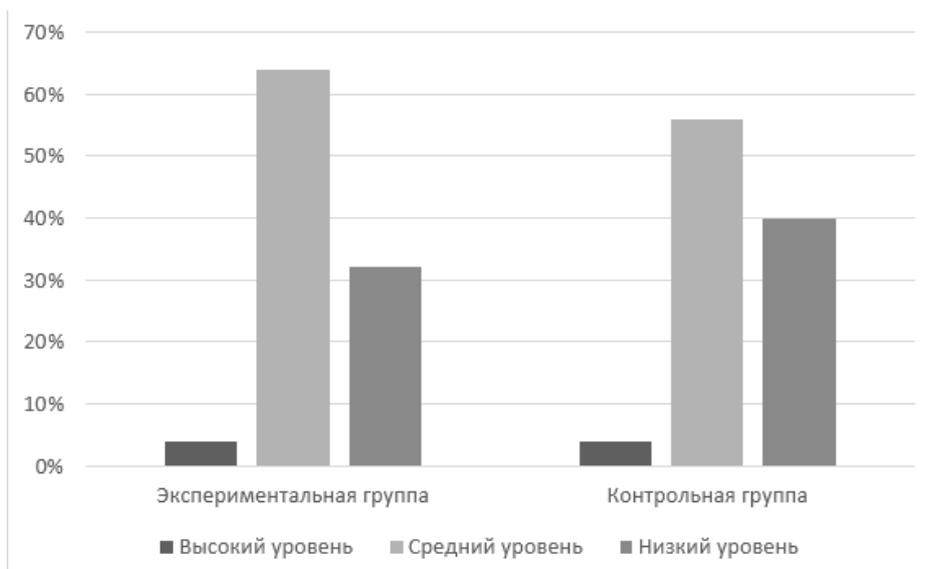


Рис. 1. Первоначальный уровень развития умения решать нестандартные задачи у третьеклассников в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента

Как показывает диаграмма, разница результатов обеих групп незначительна. В основном обучающиеся показали средний и низкий уровни развития умения решать нестандартные задачи. Это стало основанием для проведения формирующего этапа эксперимента.

Нами была разработана программа кружка «За страницами учебника математики», направленная на развитие отдельных составляющих умения решать нестандартные задачи: умение выделять тип задачи и способ ее решения, владение общим приёмом решения задач, умение осуществлять знаково-символические действия.

На вводном занятии кружка обучающиеся встретились с героями-путеводителями Олей и

Колей, с которыми они должны отправиться в путешествие по стране Нестандартных Задач и посетить 5 городов, а затем вернуться обратно. Тема каждого занятия соответствовала рассматриваемому виду задач и виду модели, например: Город Числовых Ребусов; Город Логических Задач, площадь Графов; Город Комбинаторных Задач, площадь Деревя Возможностей; Город Арифметических Задач, площадь Особых приемов решения; Город Задач с промежутками.

В помощь детям была разработана рабочая тетрадь, в которой каждая рассматриваемая тема и включенные в нее виды нестандартных задач предполагают отработку умений способами, указанными в таблице 1.

Таблица 1

Умения и способы их развития

Умение	Работа над развитием умения
Умение выделять смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними	Вопросы для обсуждения: «О чем данная задача?», «Что известно из условия задачи?», «Что необходимо найти в задаче?», «Сколько у ...?», «Кому принадлежат ...?» и т. д.
Умение находить способы решения задач	Решение одного вида задач разными способами: практическим, графическим, арифметическим, алгебраическим.
Умение соотносить элементы моделей с компонентами задачи	Работа по плану: 1. Прочтение задачи. 2. Поиск и отображение известных данных из условия задачи на модели. 3. Поиск и отображение того, что нужно найти в задаче на модели. 4. Поиск ответа и сопоставление результата данным указанных на модели (проверка).
Умение создавать модели решения задач	Алгоритм работы: 1. Прочтение задачи, ее пересказ. 2. Выбор вида модели. 3. Поиск известных данных из условия задачи. 4. Отображение известных данных на модели. 5. Поиск того, что нужно найти. 6. Отображение на модели того, что нужно найти. 7. Запись выражения. 8. Формулировка ответа и сопоставление его с моделью (проверка).

Умение выстраивать последовательность операций при решении задач	Алгоритм работы: 1. Внимательное прочтение задачи. 2. Выделение условия задачи – то, что известно. 3. Выделение требования (вопроса) задачи – то, что нужно найти. 4. Выполнение модели к задаче. 5. Решение задачи. 6. Проверка ответа. 7. Запись ответа.
Умение соотносить результат решения с исходным условием задачи	Приемы: 1. Решение обратной задачи. 2. Сопоставление ответа с данными условия задачи. 3. Решение другим способом или методом. 4. Прикидка ответа.
Умение осуществлять знаково-символические действия	1. Систематическое применение заданий на кодирование и декодирование информации. 2. Решение задач с использованием различных видов моделей.

Занимательность решаемых задач достигалась за счет того, что весь курс занятий был адаптирован под уроки-путешествия с главными героями рабочей тетради. Оля и Коля сопровождали детей на всех занятиях, создавали для них задачи и задания в игровой форме. Решение этих задач строилось на рассуждениях. Они могли включать в себя необычно поставленный вопрос, а в качестве исходных данных и ситуаций использовались вымышленные или реальные персонажи. Все рассмотренные нами задачи имели развивающую направленность.

В кружке в качестве нестандартных задач были применены смекалительные (числовые ребусы), логические, комбинаторные задачи, задачи с прожегутками и арифметические задачи, требующие особых приемов решения. Задачи решались посредством схематизированного графического моделирования, а именно, рисунков, схем, графов, диаграмм Эйлера-Венна, «деревя возможностей», и знакового моделирования на естественном и

математическом языках, включающего в себя таблицы и уравнения.

В рамках контроля освоения умения решать нестандартные задачи была проведена итоговая олимпиада, предусматривающая вариации нестандартных задач и их решений посредством моделирования.

Для оценки эффективности работы, проведенной нами на формирующем этапе, мы провели повторную диагностику развития умения решать нестандартные задачи.

При проведении сравнительного анализа результатов диагностики развития умения решать нестандартные задачи по трем методикам, нами выявлено: в экспериментальной группе 11 (44 %) человек на высоком уровне, на среднем уровне 13 (52 %) учеников и 1 (4%) человек на низком уровне; в контрольной группе 1 (4 %) ребенок на высоком уровне, 17 (68 %) детей имеют средний уровень, 7 (28 %) учащихся на низком уровне (см. Рис. 2).

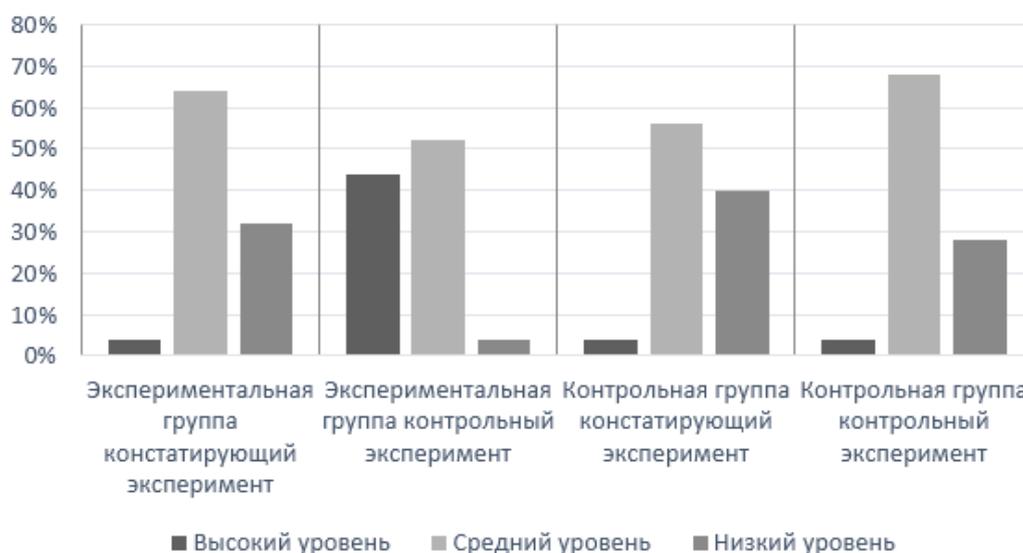


Рис. 2. Динамика уровней развития умения решать нестандартные задачи у третьеклассников в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как показывает диаграмма, проводимая работа с обучающимися экспериментальной группы по развитию умения решать нестандартные задачи имеет положительные результаты. В ходе формирующего эксперимента 10 (40%) учеников среднего уровня перешли на высокий уровень, 7 (28%) детей низкого уровня перешли на средний уровень развития умения решать задачи. На среднем уровне остались 6 (24%) учеников, всего 1 (4%) обучающийся остался на низком уровне. У детей контрольной группы при отсутствии формирующего этапа произошли незначительные изменения, а именно 3 (12%) ученика перешли из низко-

го в средний уровень, высокий уровень развития умения решать нестандартные задачи остался неизменным, как и на констатирующем этапе. Следовательно, использование материалов кружка «За страницами учебника математики» является эффективным.

С целью определения динамики и эффективности нашей работы по развитию умения решать нестандартные задачи у третьеклассников в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эксперимента нами использован расчет критерия Фишера. Результаты значимости представлены на рисунке 3.



**Ответ:  $\Phi^*_{\text{эмп}} = 2.521$**

Рис. 3. Ось значимости для расчета критерия Фишера

Полученное эмпирическое значение  $\Phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается.

По результатам контрольного этапа эксперимента определены положительные изменения в развитии у детей экспериментальной группы умения решать нестандартные задачи, что позволяет сделать вывод об эффективности созданных нами педагогических условий. В процессе реализации кружка «За страницами учебника математики» у третьеклассников сформировались умения решать нестандартные задачи посредством моделирования.

#### Заключение

Теоретический анализ литературы и проведенная нами экспериментальная работа показали, что умение решать нестандартные задачи – это отработка общих умений решать задачи в новых условиях. Данное умение возможно развить у обучающихся в математическом кружке посредством моделирования, если занятия проводятся в форме игры-путешествия.

Развитие у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в математическом кружке посредством моделирования стало эффективным при соблюдении следующих условий:

- в качестве составляющих компонентов умения решать нестандартные задачи были опре-

делены: умение выделять тип задачи и способ ее решения, общее умение решать задачи, умение осуществлять знаково-символические действия;

- в процессе кружка использовались занимательные логические, комбинаторные, арифметические задачи, числовые ребусы и задачи с промехутками;

- применялась разработанная нами рабочая тетрадь для занятий, включающая занимательные нестандартные задачи, решаемые посредством схематизированного и знакового моделирования;

- по результатам обучения была проведена олимпиада, в ходе которой обучающиеся справились с решением вариативных нестандартных задач.

Таким образом, моделирование является эффективным средством развития у третьеклассников умения решать нестандартные задачи в кружке «За страницами учебника математики».

Следовательно, поставленная цель достигнута, задачи реализованы, а сформулированная гипотеза нашла экспериментальное подтверждение. Программа математического кружка и рабочая тетрадь для обучающихся будут полезны в дальнейшей педагогической практике.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Башмаков, М.И. Обучение в 4-м классе по учебнику «Математика»: прогр., метод. рекомендации, тем. планирование, контрол. работы / М.И. Башмаков, М.Г. Нефедова. – Москва: АСТ: Астрель, 2012. – 287 с. – Текст: непосредственный.
2. Белошистая, А.В. Обучение решению задач в начальной школе: метод. пособие / А.В. Белошистая. – Изд. 2-е, испр. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 281 с. – Текст: непосредственный.

3. Глаголева, Ю.И. Развитие математических способностей. 3-4 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Ю.И. Глаголева. – Изд. 3-е. – Москва : Просвещение, 2021. – 64 с. – Текст : непосредственный.
4. Дорофеев, Г.В. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1-4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова. – Москва : Просвещение, 2014. – 137 с. – Текст : непосредственный.
5. Дубова, М.В. Олимпиадная математика: факультативный курс. 3 класс : метод. пособие для учителя / М.В. Дубова, С.В. Маслова. – Москва : РОСТ, 2016. – 80 с. – Текст : непосредственный.
6. Истомина, Н.Б. Программа «Математика» 1-4 класс : учеб.-метод. комплект для четырехлет. шк. «Гармония» / Н.Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2005. – 40 с. – Текст : непосредственный.
7. Истомина, Н.Б. Математика и информатика. Учимся решать комбинаторные задачи. 1-4 классы : пособие для учителя / Н.Б. Истомина, З.Б. Редько, Н.Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – 44 с. – Текст : непосредственный.
8. Истомина, Н.Б. Математика и информатика. Учимся решать логические задачи. 1-4 классы : пособие для учителя / Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – 184 с. – Текст : непосредственный.
9. Мандель, Б.Р. Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы : учеб. пособие / Б.Р. Мандель. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 384 с. – Текст : непосредственный.
10. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организации / М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова [и др.]. – Изд. 2-е, перераб. – Москва : Просвещение, 2016. – 124 с. – Текст : непосредственный.
11. Пичугин, С.С. Графическое моделирование в работе над текстовой задачей / С.С. Пичугин. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 41-45.
12. Савчук, А.А. Мониторинг сформированности познавательных универсальных учебных действий в начальной школе / А.А. Савчук. – Текст : непосредственный // Мир современной науки. – 2014. – № 4. – С. 21-31.
13. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи : пособие для учащихся / Л.М. Фридман, С.Н. Турецкий. – Москва : Просвещение, 1984. – 130 с. – Текст : непосредственный.
14. Холодова, О.А. Занимательная математика. 3 класс : метод. пособие / О.А. Холодова. – Москва : РОСТ, 2020. – 373 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bashmakov M.I., Nefedova M.G. Obuchenie v 4-m klasse po uchebniku «Matematika»: progr., metod. rekomendacii, tem. planirovanie, kontrol. raboty [Education in the 4<sup>th</sup> grade according to the textbook “Mathematics”]. Moscow: AST: Astrel', 2012. 287 p.
2. Beloshistaja A.V. Obuchenie resheniju zadach v nachal'noj shkole: metod. posobie [Learning to solve problems in elementary school]. Moscow: INFRA-M, 2018. 281 p.
3. Glagoleva Ju.I. Razvitie matematicheskikh sposobnostej. 3-4 klassy: ucheb. posobie dlja obshheobrazov. organizacij [Development of mathematical abilities. 3-4 grades]. Moscow: Prosveshhenie, 2021. 64 p.
4. Dorofeev G.V., Mirakova T.N. Matematika. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov sistemy «Perspektiva». 1-4 klassy: posobie dlja uchitelej obshheobrazov. organizacij [Mathematics. Work programs. The subject line of the textbooks of the “Perspective” system. 1-4 grades]. Moskva: Prosveshhenie, 2014. 137 p.
5. Dubova M.V., Maslova S.V. Olimpiadnaja matematika: fakul'tativnyj kurs. 3 klass: metod. posobie dlja uchitelja [Olympiad mathematics: optional course. Grade 3]. Moscow: ROST, 2016. 80 p.
6. Istomina N.B. Programma «Matematika» 1-4 klass: ucheb.-metod. komplekt dlja chetyrehlet. shk. «Garmonija» [The program “Mathematics” 1-4 grade]. Smolensk: Associacija XXI vek, 2005. 40 p.
7. Istomina N.B., Red'ko Z.B., Tihonova N.B. Matematika i informatika. Uchimsja reshat' kombinatornye zadachi. 1-4 klassy: posobie dlja uchitelja [Mathematics and Informatics. Learning to solve combinatorial problems. 1-4 grades]. Smolensk: Associacija XXI vek, 2018. 44 p.
8. Istomina N.B., Tihonova N.B. Matematika i informatika. Uchimsja reshat' logicheskie zadachi. 1-4 klassy: posobie dlja uchitelja [Mathematics and Informatics. Learning to solve logical problems. 1-4 grades]. Smolensk: Associacija XXI vek, 2018. 184 p.
9. Mandel' B.R. Pedagogicheskaja psihologija: otvety na trudnye voprosy: ucheb. posobie [Educational psychology: answers to difficult questions]. Rostov n/D: Feniks, 2007. 384 p.
10. Moro M.I., et al. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1-4 klassy: ucheb. posobie dlja obshheobrazov. organizacij [Work programs. Subject line of textbooks of the “School of Russia” system. 1-4 grades]. Moskva: Prosveshhenie, 2016. 124 p.
11. Pichugin S.S. Graficheskoe modelirovanie v rabote nad tekstovoj zadachej [Graphic modeling in the work on a word problem]. *Nachal'naja shkola [Primary school]*, 2009, no. 9, pp. 41-45.
12. Savchuk A.A. Monitoring sformirovannosti poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij v nachal'noj shkole [Monitoring the formation of cognitive universal educational actions in primary school]. *Mir sovremennoj nauki [The world of modern science]*, 2014, no. 4, pp. 21-31.
13. Fridman L.M., Tureckij S.N. Kak nauchit'sja reshat' zadachi: posobie dlja uchashhihsja [How to Learn Problem Solving: A Student Manual]. Moscow: Prosveshhenie, 1984. 130 p.
14. Holodova O.A. Zanimatel'naja matematika. 3 klass: metod. posobie [Interesting math. Grade 3]. Moscow: ROST, 2020. 373 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

А.А. Филин, студентка 5 курса, бакалавриат, направление подготовки «Педагогическое образование (профиль: Начальное образование)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud092240@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1104-2065.

Т.В. Малова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tv\_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

A.A. Filin, 5th year Undergraduate Student, field of training “Pedagogical education (profile: Primary education)”, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud092240@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1104-2065.

T.V. Malova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tv\_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

УДК 373

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_190

**Елена Владимировна Шамарина,  
Снежана Ивановна Коробкова**  
г. Орёл

**Исследование системы взаимодействия педагога с родителями младших школьников, испытывающих трудности в обучении**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме взаимодействия педагога с родителями обучающихся. Результатами педагогических исследований доказано, что большинство проблем наиболее отчетливо проявляются в младшем школьном возрасте. Заметим, что далеко не все школьники, столкнувшись с проблемными вопросами освоения образовательной программы, могут их самостоятельно преодолеть в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей. Одним из факторов преодоления школьных трудностей является организация системы взаимодействия с родителями обучающихся посредством педагогического проектирования. Образовательные учреждения постоянно проводят диагностики по выявлению тех проблем, которые в дальнейшем определяют содержание взаимодействия. Ввиду этого, авторами проведено экспериментальное исследование при помощи взаимодополняющих методик. Качественно и количественно охарактеризованы результаты исследования. Спроектирована и апробирована программа, направленную на непрерывную работу участников образовательного учреждения в целях минимизации возникновения трудностей в обучении обучающихся при систематическом взаимодействии с родителями младших школьников.

**Ключевые слова:** трудности в обучении, взаимодействие, родители, обучающиеся начальных классов.

**Elena Vladimirovna Shamarina  
Snezhana Ivanovna Korobkova**  
Orel

**The study of the system of interaction between the teacher and the parents of primary school children with learning difficulties**

The article is devoted to the actual problem of interaction of the teacher with the parents of students. The results of pedagogical research have proved that most of the problems are most clearly manifested in primary school age. Note that not all students, faced with problematic issues of mastering the educational program, can independently overcome them due to their personal and intellectual characteristics. One of the factors of overcoming school difficulties is the organization of the system of interaction with the parents of students through pedagogical design. Educational institutions constantly conduct diagnostics to identify those problems that further determine the content of interaction. In view of this, the authors conducted an experimental study using complementary methods. The results of the study are characterized qualitatively and quantitatively. The program is designed and tested, aimed at the continuous work of the participants of the educational institution in order to minimize the occurrence of difficulties in the training of students with systematic interaction with the parents of primary school students.

**Keywords:** learning difficulties, interaction, parents, primary school students.

Трудности, которые возникают в процессе обучения у детей в начальной школе, как правило, воспрепятствуют овладению ими школьной программой, развитию их умственных и практических операций, действий и навыков, без которых невозможна последующая реализация учебной деятельности. В результате этого, такие дети «выпадают» из процесса обучения.

В этом случае значительная роль принадлежит педагогу, который своевременно должен наладить и спроектировать систему взаимодействия, как с учеником, так и с родителями ребенка, испытывающим трудности в обучении.

Организация системы взаимодействия педагога с родителями обучающихся начальных классов никогда не было поставлено под сомнение,

поскольку именно деятельность данной системы позволяет решить те проблемы, которые возникают у ребенка в образовательной деятельности.

Исследованиями теоретической и практической направленности в данной области занимались такие деятели, как Г.И. Вергелес [2], А.Г. Чусовитин [5], Т.В. Коваленко [3] и многие другие. В их работах отмечено, что педагогическое взаимодействие с родителями школьников представляет собой сформированную систему отношений в образовательном учреждении, способствует преодолению трудностей в обучении школьников.

Однако, проблема взаимодействия родителей и школы сегодня является неоднозначной и носит индивидуальный характер в каждом образовательном учреждении.

Ввиду актуальности данной темы, нами было проведено исследование системы взаимодействия

педагога с родителями младших школьников, испытывающих трудности в обучении, на базе Бюджетного общеобразовательного учреждения Должанского района Орловской области «Егорьевская основная общеобразовательная школа».

Опытно-экспериментальная работа была проведена в третьем классе. В ней принимали участие в общем составе 15 детей и их родители (15 человек), а также 2 учителя начальных классов.

Первым этапом было проведение исследования школьной мотивации по методике Н. Лускановой [4]. В ходе анализа полученных результатов исследования, нами было выявлен средний уровень мотивации в данном классе.

Также, нами была проведена беседа с педагогами начальных классов, по результатам которой была создана диагностическая карта типичных трудностей в обучении школьников третьего класса [1].

Таблица

Диагностическая карта типичных трудностей в обучении младших школьников (по А.Ф. Ануфриеву, С.Н. Костроминой)

	Невнимателен и рассеян	Испытывает трудности при решении математических задач	Испытывает затруднения при перекоде текста	Неусидчив	Трудно понимает объяснение с первого раза	Плохо списывает с доски
Общее число младших школьников (N=15)	7 46,7%	7 46,7%	5 33,3%	5 33,3%	5 33,3%	3 20%

Согласно полученным данным, трудности младших школьников состоят в том, что им не удается быстро понять задание, и следовать инструкции - до завершения выполнения данного задания. У детей наблюдается невнимательность, которая влечет к проблемам списывания с доски, рассеянность в выполнении заданий и низкий уровень усидчивости, т.е. они невнимательно слушают учителя, вследствие чего допускают много ошибок при выполнении задания. Им требуется повторение задания, самостоятельное выполнение затруднено.

В этом случае, по нашему мнению, необходимо повышать мотивацию, и работа должна вестись не только в школе, но и закрепляться при выполнении домашнего задания совместно с родителями.

Ввиду этого, последующим этапом стало проведение анкетирования с родителями, которое позволило определить эффективность взаимодействия родителей с учителями начальных классов в данном образовательном учреждении.

Стоит сказать о противоречивом отношении родителей к взаимодействию с учителем. Уровень налаживания работы с родителями – средний,

только 35% считают работу высокой. Вовлеченность в родительские собрания невысока, что составляет 55 % опрошенных. Но при этом они хотят оказать содействие школе. В этом случае, наблюдается тенденция вовлечения родителей в образовательный процесс, но их активность незначительна.

Заключительным этапом стало проведение опроса педагогов, которое в дальнейшем способствовало поиску оптимальных путей построения общения между педагогами образовательного учреждения и родителями.

В целом педагоги утверждают, что тесное сотрудничество с семьей будет способствовать успешному воспитанию ребенка и дать положительный результат в дальнейшей работе (100%). При налаживании взаимодействия с родителями школьников педагог в своей деятельности, в большей мере, использует индивидуальные формы работы, что составило 100% опрошенных. Распространенными формами при налаживании сотрудничества являются родительские собрания.

В свою очередь, необходимо также отметить, что все педагоги, с которыми был проведен опрос, сделали акцент на том, что родители частично

интересуются учебой ребенка. Этому способствует, как правило, ряд причин, связанных с образовательным уровнем родителей (не имеют высшего образования, только среднее специальное образование, закончили 9 классов) и отсутствием мотивации сотрудничества с образовательным учреждением. Например, родители считают, что именно их мнение является правильным в отношении имеющих проблем ребенка.

Таким образом, результаты, полученные при проведении констатирующего этапа эксперимента, позволили спроектировать и апробировать собственную программу, направленную на непрерывную работу участников образовательного учреждения в целях минимизации возникновения трудностей в обучении обучающихся при систематическом взаимодействии с родителями младших школьников.

Для участия в спроектированной программе были выбраны родители, показавшие низкий уровень готовности к сотрудничеству с образовательным учреждением, в общей численности 9 человек. Эти семьи составили экспериментальную группу (ЭГ), всех остальных родителей мы отнесли к контрольной группе (КГ) в составе 6 человек. Апробация программы осуществлялась в экспериментальной группе.

После реализации разработанной программы взаимодействия, нами было проведено повторное

анкетирование. Были получены следующие результаты:

– процент количества детей с высоким уровнем школьной мотивации увеличился и составил в общей сумме 20%, также увеличилось на 10% количество детей, которых характеризует хорошая школьная мотивация. Уменьшилось количество детей с низкой школьной мотивацией и составило 15%;

– у детей наблюдается понижение уровня невнимательности, рассеянности в выполнении заданий и усидчивости. У обучающихся младшего возраста присутствует интерес к учебе, что способствовало уменьшению количества детей по восприятию, объясняемого материала на уроке;

– взаимодействие педагога и родителей экспериментальной группы стало более тесным, вовлеченность родителей увеличилась.

Таким образом, можно констатировать, что реализация разработанной программы имела свою эффективность, нами были достигнуты положительные результаты. Однако на достигнутых результатах останавливаться не стоит, а следует вести непрерывную работу в данном направлении. Несомненно, что только эффективно построенная система взаимодействия родителей с педагогами позволит устранить ряд трудностей в процессе освоения ребенком образовательной программы на всем протяжении ее реализации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: психологические таблицы: психодиагностические методики: коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ось-89, 2003. – 271 с. – Текст : непосредственный.
2. Вергелес, Г.И. Подготовка учителя к взаимодействию с семьей младшего школьника / Г.И. Вергелес, Л.Н. Кутергина. – Текст : непосредственный // Детство и общество: социокультурный контекст : материалы XI междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Семья и дети». – Санкт-Петербург, 2005. – С. 217-221.
3. Коваленко, Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коваленко Татьяна Владимировна. – Омск, 2016. – 22с. – Текст : непосредственный.
4. Лусканова, И.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения : учеб.-метод. пособие / И.Г. Лусканова. – Москва : Фолиум, 2009. – 32 с. – Текст : непосредственный.
5. Чусовитин, А.Г. Дialeктика взаимодействия и отражения / А. Г. Чусовитин. – Новосибирск : Наука. Сиб. отделение, 1985. – 176 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej: psihologicheskie tablicy: psihodiagnosticheskie metodiki: korrekcionnye uprazhnenija [How to overcome difficulties in teaching children: psychological tables: psychodiagnostic techniques: correction exercises]. Moscow: Os'-89, 2003. 271 p.
2. Vergeles G.I., Kutergina L.N. Podgotovka uchitelja k vzaimodejstvuju s sem'ej mladshogo shkol'nika [Preparing the teacher to interact with the family of the younger student]. *Detstvo i obshhestvo: sociokul'turnyj kontekst: materialy H11 mezhdunar. konf. «Rebenok v sovremennom mire. Sem'ja i deti» [Childhood and Society: Sociocultural Context]*. Sankt\_Peterburg, 2005, pp. 217-221.
3. Kovalenko T.V. Modelirovanie vzaimodejstvija sem'i i shkoly v uslovijah sovremennogo nachal'nogo obrazovanija. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Modeling the interaction of family and school in the context of modern primary education. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Omsk, 2016. 22 p.
4. Luskanova I.G. Metody issledovanija detej s trudnostjami obuchenija: ucheb.-metod. posobie [Research Methods for Children with Learning Disabilities]. Moscow: Folium, 2009. 32 p.
5. Chusovitin A.G. Dialektika vzaimodejstvija i otrazhenija [Dialectics of interaction and reflection]. Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-nie, 1985. 176 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Е.В. Шамарина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: saxa9999@mail.ru.

С.И. Коробкова, студентка 2 курса, магистрант, ФГБОУ ВО ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: korobkova.sneshana@yandex.ru., ORCID: 0000-0003-3207-1666.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

E.V. Shamarina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and Vocational Education, Orel state University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia

S. I. Korobkova, 2nd year Master's Student, Orel state University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: korobkova.sneshana@yandex.ru., ORCID: 0000-0003-3207-1666.

УДК 376

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_193

**Екатерина Магасумьяновна Шилова,  
Светлана Александровна Городилова**  
г. Киров

**Коррекция нарушений словообразования у дошкольников  
с умственной отсталостью**

Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения нарушения словообразования у дошкольников с умственной отсталостью, поскольку несформированность данных операций приводит к неполноценной речевой коммуникации, а в дальнейшем обуславливает появление трудностей при освоении орфографии родного языка. Следовательно, требуется поиск эффективных методов логопедической работы по коррекции словообразования у дошкольников с умственной отсталостью.

Для проведения эмпирического исследования на основе методик Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Г.А. Черемухиной, А.М. Шахнарович были составлены диагностические задания, оценивающие уровень сформированности навыка словообразования. В исследовании приняло участие 10 дошкольника с умственной отсталостью.

По результатам констатирующего эксперимента у при словообразовании существительных, прилагательных и глаголов дети допускают ошибки в корне слова, заменяют суффиксы; допускают ошибки в выборе окончания слова.

Логопедическая работа по коррекции словообразования имен существительных, прилагательных и глаголов с использованием игрового метода у дошкольников с умственной отсталостью доказала свою эффективность ( $p > 0,01$ ). Материалы исследования могут быть использованы логопедами при организации и обеспечении коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, дошкольники, словообразование, имена существительные, прилагательные, глаголы, игровой метод, игра.

**Ekaterina Magasumyanovna Shilova,  
Svetlana Aleksandrovna Gorodilova**  
Kirov

**Correction of word formation disorders in preschool children with mental retardation**

The urgency of the article is due to the necessity to study the violation of word formation in preschool children with mental retardation since the lack of formation of these operations leads to incomplete speech communication, and in the future causes difficulties in mastering the spelling of the native language. Therefore, it is necessary to search for effective methods of speech therapy to correct word formation in preschool children with mental retardation.

To conduct an empirical study based on the methods of R.I. Lalaeva, N.V. Serebryakova, G.A. Cheremukhina, A.M. Shakhnarovich, diagnostic tasks were compiled that assess the level of formation of the word formation skill 10 preschoolers with mental retardation participated in the study.

According to the results of the ascertaining experiment, when forming nouns, adjectives and verbs, children make mistakes in the root of the word, replace suffixes, and make mistakes in choosing the end of the word.

Speech therapy work on the correction of word formation of nouns, adjectives and verbs using the game method in preschool children with mental retardation has proven its effectiveness ( $p > 0.01$ ). The research materials can be used by speech therapists in organizing and providing correctional and developmental work with this category of children with disabilities.

**Keywords:** mental retardation, preschoolers, word formation, nouns, adjectives, verbs, game method, game.

Одной из наиболее сложных проблем в развитии речи умственно отсталых дошкольников является несформированность процессов словообразования. Данная проблема рассматривается такими учеными как В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев,

Е.С. Кубряков, Е.Н. Негневицкая, Ф.А. Сохин, Н.М. Юрьева и др. Ученые отмечают, что нарушение словообразования является одним из аспектов системного недоразвития речи дошкольников с умственной отсталостью. В большинстве иссле-

дований отмечается неумении использовать в экспрессивной речи все части: существительные, прилагательные, глаголы. Поэтому возникает необходимость в систематической работе под руководством логопеда.

Проблема коррекции словообразования у данной категории детей представляется учеными как логопедическая, однако необходимо учитывать и дефектологическую сторону проблемы. С одной стороны, необходима коррекция нарушений речевого развития, в частности словообразования, с другой – в работе должен быть учтен характер нарушения высшей нервной деятельности и психопатологические особенности умственно отсталого ребенка, такие как: инертность, безэмоциональность, пассивность. Поэтому необходимы методические приемы, привлекающие внимание, вызывающие интерес ребенка, создающие положительное эмоциональное отношение к логопедической работе. Этой цели служит игра.

Как отмечает Н.Н. Чистякова, игра для умственно отсталых детей является и игровым методом, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего развития личности. Игра имеет две цели: обучающую, которую преследует педагог, и игровую, ради которой действует ребенок. Эти две цели дополняют друг друга, поэтому игра является одним из самых эффективных методов усвоения учебного материала умственно отсталыми детьми [5].

Игровой метод, по мнению Ю.Н. Чумичевой, – это основной метод работы с детьми, с умственной отсталостью. В игре сложные и, порой, малоинтересные логопедические упражнения становятся для ребёнка увлекательным заданием. Во время игр дети овладевают навыками и умениями правильной речи, а также другими видами деятельности. Игра делает сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволяя ребёнку получить собственный опыт [6].

В связи с этим цель использования игровых методов в работе логопеда с умственно отсталыми детьми, как отмечает Т.Б. Уварова, – максимально приблизить процесс овладения навыком словообразования к естественному, неформальному [4].

Работа по формированию навыка словообразования с умственно отсталыми детьми ведется в той же последовательности, что и с детьми без интеллектуальных нарушений, но при ее организации имеется определенная специфика. При организации игры с умственно отсталыми дошкольниками необходимо строгое соблюдение последовательности действий. О.П. Гаврилушкиной, Н.Д. Соколовой предложена общая методика организации игр с умственно отсталыми детьми:

- 1) демонстрация элементов игры с предварительным и попутным разъяснением их смысла;
- 2) последующее введение детей в роль и игровую ситуацию;

3) выполнение детьми игровых действий по подражанию;

4) самостоятельное выполнение детьми игровых действий [2].

Основополагающие принципы игры: доступность предлагаемого материала, индивидуальный подход, максимальное включение анализаторов, использование максимальной и разнообразной наглядности. При организации игр с умственно отсталыми дошкольниками В.С. Самосват рекомендует использовать словесные приемы: речевой образец, прием имитации, объяснение, указания, словесное упражнение, повторение (сопряженное, отраженное, индивидуальное, хоровое), вопросы (прямые, наводящие, подсказывающие, репродуктивные, поисковые), оценка детской речи; наглядные приемы: показ предмета, движения, игрушки, картинки; показ с названием; работа с техническими средствами обучения (фильмы, слайды и т.д.) [6].

Наглядные опоры особенно важны на первых этапах работы по коррекции словообразования. Так М.О. Максимова рекомендует игры, моделирующие словообразовательные процессы на основе картинок. Суть их в том, что логопед показывает детям картинки, а дети должны их разложить, назвать, дать описание и т.д. [3].

На последующих этапах логопедической работы Е.Л. Азарина предлагает использовать игры на образование одной части речи от другой по аналогии, по заданным образцам, на образование слов по рисункам с прибавлением суффиксов, образование от существительных прилагательные по образцу. С помощью игры можно отрабатывать понимание значения слов, различающихся суффиксами, имеющими уменьшительно-ласкательное, увеличительное значение, умение сравнивать слова, имеющие различные оценочные суффиксы [1].

Кроме того, как отмечает М.О. Максимова, при помощи игры важно познакомить детей с многозначностью отдельных приставок, а также научить различать приставки и предлоги. Для этого используются следующие виды игр: вставить подходящие по смыслу слова, вставить нужные приставки и т.д. Также важно закрепить навыки осознанного применения словообразовательных правил, включать новые слова в словосочетания и предложения, использовать их в своей речевой практике, выделять морфемы, уметь подбирать примеры [3].

С целью изучения возможностей игрового метода в коррекции словообразования у дошкольников с умственной отсталостью на базе Кирово-Чепецкого реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья нами было проведено собственное исследование. В нем приняли участие 10 дети 6-7 лет с легкой степенью умственной отсталости. На основе методик Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой,

Г.А. Черемухиной, А.М. Шахнарович были составлены диагностические задания, оценивающие уровень сформированности показателей навыка словообразования.

Результаты диагностики показали, что при словообразовании существительных, прилагательных и глаголов дети допускают ошибки в корне слова, заменяют необходимые суффиксы на более удобные и знакомые; допускают ошибки в выборе окончания слова. Наибольшие трудности в словообразовании существительных возникли при словообразовании детенышей животных и уменьшительно-ласкательной форме существительных. При словообразовании прилагательных и глаголов

выявлено искажение мотивируемого слова, неправильный выбор окончания при правильно выбранном суффиксе, использование словоизменения вместо словообразования.

На основании полученных результатов разработана программа, целью которой была коррекция словообразования у дошкольников с умственной отсталостью. Реализация программы основывалась на рекомендованных учеными принципах развивающего обучения, наглядности, доступности, индивидуального подхода.

Работа по программе проводилась с каждым ребенком индивидуально и включала следующие этапы (таблица 1):

Таблица 1

Этапы логопедической работы в рамках программы коррекции словообразования у дошкольников с умственной отсталостью

Этапы	Содержание	Примеры игр
1 - Формирование словообразования существительных	1) образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (сначала – формы с продуктивных суффиксом - ик - ; затем – с менее продуктивными суффиксами - чик-; - очк -; - ечк-; - ц -); 2) образование существительных с помощью суффикса - ниц – со значение вместилища; 3) образование существительных с помощью суффикса – инк -; 4) образование названий детенышей животных и птиц; 5) образование существительных, обозначающих профессии, с помощью следующих суффиксов: - щик -; - чик -; - иц -; - ниц - .	"Назови ласково", "Девочка Маша и кукла Наташа идут на прогулку", "Самый маленький гном", "Что это?", "Что где хранится?", "Что для чего?", "Измени слово", "Родители и дети", "Собери семью", "Помоги Незнайке", "Гости", "В гостях у бабушки в деревне", "Как назвать того, кто...?" и другие
2 - Формирование словообразования прилагательных	1) образование прилагательных от существительных по плану: а) образование притяжательных прилагательных (сначала – с суффиксом – ин -; затем – с суффиксом – у -); б) образование качественных прилагательных; в) образование относительных прилагательных (сначала – с суффиксом – ов -; затем с суффиксом – н -);	"Угадай кто хозяин?", "Чей, чья, чье, чьи?", "Рисунок сказочного животного", "Найди ошибки Незнайки", "Скажи какой?", "Назови какой дом", "Деревья", "Волшебные превращения" и другие
3 - Формирование словообразования глаголов	1) образование возвратных глаголов; 2) образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов. 3) дифференциации приставочных глаголов (приставки в-; вы-; при-; от-; у-; пере-)	"Чем отличаются слова?", "Действие по картинке", "Что делает мальчик?", "Назови слова", "Чем отличаются слова?", "Покажи картинку", "Кто что делает?", "Добавить слово, обозначающее действие", "Словарный конструктор", "Исправь ошибки и другие

В зависимости от уровня их интеллектуального развития, восприятия материала, особенностей речевого развития в занятия включались игры, направленные на развитие остальных компонентов речи: орального праксиса; правильного дыхания; фонематических процессов (анализ, синтез, представления, восприятие) и т.д.

При организации игр с детьми соблюдались определенные условия. В связи с быстрой утомляемостью, склонностью к охранительному торможению, проводилась частая смена видов деятель-

ности, переключение с одной формы работы на другую. Для эффективного усвоения правильных речевых навыков работа проводилась в медленном темпе с многократными повторениями.

После окончания работы с детьми проведена итоговая диагностика. Анализ результатов детей, полученных до и после их участия в коррекционной программе, позволил выявить положительную динамику в уровне сформированности словообразования существительных, прилагательных и глаголов (таблица 2):

Различия в выраженности уровня словообразования у детей до и после их участия в коррекционной программе

Критерии оценки	Средние значения		Статистические различия
	констатирующий этап	контрольный этап	
Словообразование существительных	8,9	11,4	$p \leq 0.01^{**}$
Словообразование прилагательных	7,2	10,1	$p \leq 0.01^{**}$
Словообразование глаголов	7,7	10	$p \leq 0.05^*$
Общий уровень сформированности навыков словообразования	23,8	31,5	$p \leq 0.01^{**}$

Проведенный сравнительный анализ позволил выявить статистические различия в показателях общего уровня словообразования, в том числе словообразования существительных, прилагательных и глаголов до и после участия детей в коррекционной программе. Все показатели изменились в сторону улучшения. Качественно характеризуя различия, необходимо отметить, что дети стали допускать меньше ошибок в корне слова, меньше заменять необходимые суффиксы на более удобные и знакомые, меньше допускали ошибок при выборе окончания слова. В словообразовании прилагательных и глаголов дети стали меньше искажать мотивирующие слова, научились более правильно использовать словообразование, а не словоизменение. При словообразовании глаголов дошкольники стали более точно образовывать слова со стечением двух одинаковых согласных,

которые образуются при присоединении к слову определенных приставок.

Кроме того, дети научились слушать инструкцию, переспрашивать, если что-то не поняли, действовать согласно инструкции, стали более самостоятельными в попытках найти правильное решение для образования существительных, прилагательных и глаголов.

Таким образом, при помощи сравнительного анализа выявлена положительная динамика в уровне сформированности навыков словообразования существительных, прилагательных и глаголов у детей как результат их участия в коррекционной программе на основе игры. Следовательно, использование игрового метода в логопедической работе по коррекции словообразования у дошкольников с умственной отсталостью является эффективным.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азарина, Е.Л. Развитие словообразовательных навыков у школьников с ОВЗ / Е. Л. Азарина. – Текст : электронный // Наша сеть : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2016/06/02/razvitie-slovoobrazovatelnyh-navykov-u-shkolnikov-s-ovz> (дата обращения: 02.06.2016).
2. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – Москва : Просвещение, 1995. – 72 с. – Текст : непосредственный.
3. Максимова, М.О. Приемы формирования навыков морфемного и словообразовательного анализа у учащихся с нарушением интеллекта на уроках русского языка и на логопедических занятиях / М.О. Максимова. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2008. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-formirovaniya-navykov-morfemnogo-i-slovoobrazovatel'nogo-analiza-u-uchaschihsya-s-narusheniem-intellekta-na-urokah-russkogo>.
4. Уварова, Т.Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Б. Уварова. – Москва, 2011. – Текст : непосредственный.
5. Чистякова, Н.Н. Игры и игровые приёмы для развития речи детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Н. Н. Чистякова. – Текст : электронный // Портал педагога. – URL: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=24095> (дата обращения: 06.10.2017).
6. Чумичева, Ю.Н. Коррекция речи детей дошкольного возраста средствами игровых технологий / Ю.Н. Чумичева. – Текст : электронный // Мультиурок : электрон. журн. – URL: <https://multiurok.ru/files/-rechi-detei-doshkolnogo-vozrasta-sreds.html>.

#### REFERENCES

1. Azarina E.L. Razvitie slovoobrazovatel'nyh navykov u shkol'nikov s OVZ [Development of word-formation skills among students with disabilities]. *Nasha set': obrazovat. soc. set' [Our network]*. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2016/06/02/razvitie-slovoobrazovatelnyh-navykov-u-shkolnikov-s-ovz> (Accessed 02.06.2016).
2. Gavrilushkina O.P., Sokolova N.D. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstalyh doshkol'nikov [Education and training of mentally retarded preschoolers]. Moscow: Prosveshhenie, 1995. 72 p.

3. Maksimova M.O. Priemy formirovaniya navykov morfemnogo i slovoobrazovatel'nogo analiza u uchashhihsya s narusheniem intellekta na urokah russkogo yazyka i na logopedicheskikh zanjatiyah [Methods of forming the skills of morphemic and word-formation analysis among students with intellectual disabilities in Russian language lessons and in speech therapy classes]. *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2008, no. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-formirovaniya-navykov-morfemnogo-i-slovoobrazovatel'nogo-analiza-u-uchashhihsya-s-narusheniem-intellekta-na-urokah-russkogo>.
4. Uvarova T.B. Formirovanie grammaticheskoy storony rechi doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi na osnove primeneniya nagljadno-igrovyyh sredstv. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of the grammatical side of speech of preschoolers with general speech underdevelopment based on the use of visual-play tools. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2011.
5. Chistjakova N.N. Igry i igrovye priomy dlja razvitiya rechi detej s umerennoj i tjazhloj umstvennoj otstalost'ju [Games and play techniques for the development of the speech of children with moderate and severe mental retardation]. *Portal pedagoga* [Teacher's portal]. URL: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=24095> (Accessed 06.10.2017).
2. Chumicheva Ju.N. Korrekciya rechi detej doshkol'nogo vozrasta sredstvami igrovyyh tehnologij [Correction of speech of preschool children by means of gaming technologies]. *Mul'tiurok: jelektron. zhurn.* [Multi-lesson]. URL: <https://multiurok.ru/files/-rechi-detei-doshkol'nogo-vozrasta-sreds.html>.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Е.М. Шилова, магистрант, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [yekaterina.shilova.84@mail.ru](mailto:yekaterina.shilova.84@mail.ru).

С.А. Городилова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [sa\\_gorodilova@vyatsu.ru](mailto:sa_gorodilova@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-6101-5965.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

E.M. Shilova, Master's Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [yekaterina.shilova.84@mail.ru](mailto:yekaterina.shilova.84@mail.ru).

S.A. Gorodilova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [sa\\_gorodilova@vyatsu.ru](mailto:sa_gorodilova@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-6101-5965.

УДК 373.24

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_197

**Юлия Михайловна Штольц**  
г. Луганск, ЛНР

**Реализация процесса духовно-нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения образования**

Данная статья посвящена проблеме реализации духовно-нравственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. В статье рассматривается духовно-нравственное воспитание старших дошкольников как одна из важнейших составляющих здоровья, а также проведен теоретический анализ данного понятия и определены некоторые пути организации обозначенного педагогического процесса. Приведено описание образовательной программы дошкольного образования по духовно-нравственному воспитанию «Дорогой добра». Обоснованы особенности реализации данной программы в условиях дошкольного образовательного учреждения: указаны цель, задачи, принципы, примеры тем для занятий по духовно-нравственному воспитанию и их программное содержание, а также формы организации совместной деятельности. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что совместная деятельность педагогов, родителей и детей способствует формированию духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, дошкольное образование, старший дошкольный возраст, процесс воспитания, учреждение образования, духовно-нравственные качества.

**Yulia Mikhailovna Stolz**  
Lugansk, LPR

**Realization of the process of spiritual and moral education in older preschool children in the conditions of an educational institution**

This article is devoted to the problem of the implementation of spiritual and moral education in older preschool children in a preschool educational institution. The article examines the spiritual and moral education of senior preschoolers as one of the most important components of health, as well as a theoretical analysis of this concept and identifies some ways of organizing the indicated pedagogical process. The description of the educational program of preschool education on spiritual and moral education "On the Way of Goodness" is given. The features of the implementation of this program in the conditions of a preschool educational institution are substantiated: the goal, objectives, principles, examples of topics for classes in spiritual and moral education and their program content, as well as forms of organizing joint activities are indicated. The material presented in the article allows us to conclude that the joint activity of teachers, parents and children contributes to the formation of spiritual and moral qualities in older preschool children.

**Keywords:** spiritual and moral education, preschool education, senior preschool age, upbringing process, educational institution, spiritual and moral qualities.

На современном этапе общество нуждается в нравственно здоровых и духовных личностях, готовых развиваться и совершенствоваться согласно ценностям и принципам добра, толерантности, любви и взаимопонимания.

Некоторые ученые (В.П. Зубанов, Н.В. Коваленко, А.В. Сапего (2012)) выделяют, что здоровье это уровень сформированности духовного, физического, умственного, и социального благополучия, а также достаточный уровень развития духовных и физических сил, необходимых человеку для активного взаимодействия с окружающей средой [8, С. 92].

С.В. Тимофеева (2009) обозначает здоровье как духовную категорию, связанную с гармонией личности и внутренней чистотой. Здоровье есть тесная взаимосвязь телесного состояния и духовного, где большую роль играет уровень душевно-духовного и психического здоровья личности, соблюдение высших моральных законов и нравственных норм [7, С. 231].

Вслед за данными авторов, Н.О. Майкова (2018) подчеркивает, что необходимой константой духовно-нравственного развития индивида выступает здоровый образ жизни, так как духовно-нравственная ценность здорового образа жизни напрямую связана с вопросами духовного развития личности, смысла жизни и безопасности существования [3, С. 70].

В системе дошкольного образования сегодня акцент делается на личностно-ориентированную модель, ведущую роль в которой играет субъектность личности и ее индивидуальное становление и развитие. Особого внимания заслуживает дошкольный возраст – сензитивный период восприятия и формирования нравственных норм и качеств. Проблема духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста является одной из актуальных и активно изучаемых педагогической практикой (С.В. Тимофеева (2010), Т.Ц. Дугарова, А.А. Ооржак (2014), Ж.Ю. Казанцева (2018), И.А. Атаманова, Н.В. Бушуева, Ю.П. Эбергарт (2019)) [1; 4; 6].

Автор Е.И. Иванова (2016) рассматривает духовно-нравственное воспитание в качестве двустороннего процесса. Данный процесс выражен с одной стороны в воздействии педагога на ребенка, а с другой в ответном действии ребенка, то есть в степени усвоения им нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственным и безнравственным поступкам и в поведении в целом. Отмечено, что нравственными поступками руководствуются только тогда, когда они не только просто заучены, но и глубоко осмыслены ребенком и превращены в некие моральные убеждения [2, С. 39].

J.W. Piaget описывал, что дети в возрасте от 5 до 7 лет видят мир через гетерономную мораль. Другими словами, дети думают, что у авторитет-

ных личностей, таких как родители и педагоги, есть правила, которые дети должны безоговорочно соблюдать. По мере того, как дети взрослеют, у них развивается более абстрактное мышление, они менее сосредотачиваются на себе, становятся способными формировать более гибкие правила и выборочно применять их ради общих целей и желания сотрудничать.

Согласно мнению G. Jalolova (2011), N. Abdusamatova (2021) формирование духовно-нравственных качеств детей достигается путем выбора подходящего игрового задания исходя из темы занятия. Автор также подчеркивает, что организация педагогической деятельности в сотрудничестве с педагогами, родителями и детьми положительно влияет на духовно-нравственное воспитание старших дошкольников, их формирования как личности. Правильный подход и адекватное отношение взрослых к воспитанию детей играет важную роль в развитии их усилий по достижению успеха [9; 10].

Специалист в области психологии развития L. Kohlberg, опираясь на научные труды J.W. Piaget, создал свою теорию стадий морального понимания. По словам автора, маленькие дети в этом возрасте основывают свою мораль на наказании и повиновении. Он считал, что маленькие дети ведут себя нравственно, потому что боятся взрослых и пытаются избежать наказания. Однако, по мнению автора, большинство детей дошкольного возраста могут понять разницу между «хорошим» и «плохим» поведением, и это понимание создает основу для более сложного морального мышления в будущем.

В период дошкольного возраста активное накопление нравственного опыта и обращение к духовной жизни берет начало из нравственного самоопределения и становления самосознания ребенка. Систематическое духовно-нравственное воспитание дошкольника с первых лет жизни содействует гармоничному формированию и адекватному социальному развитию личности. Данный возрастной период характеризуется глубоким и трепетным восприятием и переживанием своих первых впечатлений, в результате обретая опыт, который определяет дальнейший жизненный путь и нравственный выбор ребенка. Сегодня проблема организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из наиболее острых и актуальных, в то время как православие составляет культуuroобразующую основу нашего народа, его менталитета и духовного облика.

В этой связи, в образовательный процесс Государственного учреждения «Луганское дошкольное образовательное учреждение – центр развития ребенка «Росток» города Луганска был внедрен методический комплекс по духовно-нравственному воспитанию детей старшего до-

школьного возраста «Дорогою добра», авторами-составителями которого являются М.Н. Коваленко и Н.А. Ключева (2019). Данный методический комплекс включает в себя образовательную программу дошкольного образования по духовно-нравственному воспитанию старших дошкольников, а также методические материалы для реализации данной программы [5].

Цель данной образовательной программы состоит в целостном духовно-нравственном развитии личности детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с целью определен ряд задач реализации программы:

- знакомство старших дошкольников с основами православной культуры;
- формирование у детей первоначальных представлений о мире духовности, знакомство с содержанием детской Библии, а также иной детской православной литературой;
- воспитание у подрастающего поколения нравственных качеств, таких как любовь к ближнему своему, забота о близких и родных, милосердие, взаимопомощь, чувство благодарности и др.;
- развитие у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных и социальных умений, которые будут способствовать установлению межличностных отношений со сверстниками, родителями и педагогами;
- формирование ценностных ориентаций и жизненных установок у старших дошкольников при ознакомлении их с православными традициями и праздниками.

Образовательная программа «Дорогою добра» акцентирует свое внимание на формировании нравственных качеств старших дошкольников на основе ознакомления с традициями православной культуры и этическими представлениями христианской морали. Педагоги, работающие в условиях дошкольных образовательных учреждений (организаций) могут применять данную образовательную программу при планировании и организации учебных занятий по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста. В то же время, методические материалы для реализации данной деятельности носят практико-ориентированный характер и могут быть использованы педагогами как при проведении непосредственно образовательной деятельности, так и в повседневной работе со старшими дошкольниками.

Процесс духовно-нравственного воспитания и развития детей осуществляется согласно следующим принципам:

- принцип доступности: методический комплекс для проведения учебных занятий разработан с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста;
- принцип систематичности: учебные занятия проводятся регулярно, один раз в неделю в течение учебного года;

- принцип наглядности: при проведении учебных занятий предусмотрено применение педагогами демонстрационного и дидактического материала;

- принцип индивидуального подхода: в случае возникновения трудностей в ходе освоения материала, педагог предоставляет индивидуальную помощь ребенку;

- принцип преемственности: изученный материал может быть применен во всех видах деятельности детей данного возраста.

Содержательный раздел образовательной программы дошкольного образования по духовно-нравственному воспитанию «Дорогою добра» включает в себя 36 учебных занятий, с кратностью один раз в неделю, продолжительность каждого занятия составляет 30 минут.

Методическим условием реализации данной образовательной программы является наличие наглядного и литературного материала по предложенным темам учебных занятий.

Целесообразным будет привести пример нескольких тем по духовно-нравственному воспитанию старших дошкольников, предложенных данной научной разработкой и их программного содержания.

1. Тема: «Кто добро творит, того Бог благословит». Программное содержание данной темы состоит в раскрытии смысла понятий «добро», «доброжелательность», а также в объяснении ребенку, что доброе дело доставляет радость тому, кто его совершает; в развитии внимания к окружающим людям и воспитании доброжелательного отношения друг к другу в различных жизненных ситуациях.

2. Тема: «Милосердие и сострадание». В ходе изучения данной темы у детей формируется представление и сострадания и милосердия; происходит развитие умения проявлять чувство милосердия и сострадания к людям и животным, а также воспитывается чуткость, доброта и желание помогать тому, кто в этой помощи нуждается.

3. Тема: «Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает». Содержание обозначенной темы включает в себя формирование у дошкольников представления об особой роли родителей для каждого человека; развитие внимательного и уважительного отношения к родным людям и воспитание чувства благодарности, чуткого и бережного отношения к самым близким людям [5, С. 11].

Изученный на учебных занятиях материал в течение недели закрепляется во всех видах деятельности старших дошкольников:

- игровая деятельность: применение дидактических игр на духовно-нравственную и православную тематику;
- ознакомление с художественной литературой: разучивание стихотворений по предложенным программой тематикам занятий, чтение дет-

ской Библии и детской художественной литературы на духовно-нравственную тематику;

– двигательная деятельность: применение подвижных народно-православных игр;

– коммуникативная деятельность: беседы на православную тематику;

– изобразительная деятельность: ознакомление с произведениями изобразительного искусства на духовно-нравственную и православную тематику, а также лепка, рисование, аппликация по тематикам учебных занятий;

– музыкальная деятельность: прослушивание музыки по предложенным темам учебных занятий, разучивание песен, музыкально-драматические постановки к православным праздникам;

– трудовая деятельность: помощь сверстникам, педагогам и родителям в быту.

В старшей группе дошкольного образовательного учреждения дети осваивают первоначальные представления по предложенным программой темам, а в подготовительной к школе группе педагоги проводят работу по закреплению и расширению полученных ранее дошкольниками знаний.

Особое внимание в ходе реализации образовательной программы дошкольного образования по духовно-нравственному воспитанию старших дошкольников «Дорогою добра» уделяется совместной деятельности педагогов, родителей и детей. Предусмотрены следующие формы организации совместной деятельности:

– семейные праздники: объединение педагогов и семей воспитанников по случаю какого-либо события или праздника, привитие ребенку значимости семейных ценностей;

– проектная деятельность: объединение усилий педагогов, родителей и дошкольников с целью реализации проекта;

– семейный календарь: разрабатывается педагогами дошкольного учреждения с учетом воспитательно-образовательной работы и может включать в себя информацию о православных праздниках и рекомендации по их проведению в рамках семьи с учетом определенного возраста детей;

– совместные экскурсии: приобщение родителей к совместной деятельности с педагогами с целью привития детям духовно-нравственных ценностей;

– проведение творческих мастер-классов: совместная деятельность детей, родителей и педагогов в ходе изготовления творческих работ.

Разработанная образовательная программа «Дорогою добра» создает основу для дальнейшего духовного просвещения детей старшего дошкольного возраста. Прививая старшим дошкольникам начальные представления и элементарные православные понятия, можно объединить духовное и материальное. Важно привлекать и вводить детей в мир высоких духовно-нравственных образов, в рамках эмоционально-привлекательной, понятной и доступной для детей форме.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дугарова, Т.Ц. Проектный метод в системе духовно-нравственного воспитания дошкольников / Т.Ц. Дугарова, А.А. Ооржак. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 1 (4). – С. 99-103.
2. Иванова, Е.В. Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников и подростков / Е.В. Иванова. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в начальном общем образовании: проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. А. Худяковой. – Пермь, 2012. – С. 37-44.
3. Майкова, Н.О. Здоровый образ жизни как духовно-нравственная ценность безопасного существования / Н.О. Майкова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Философские науки. – 2018. – № 1. – С. 68-74.
4. Маркова, В. Духовно-нравственное развитие в отечественной педагогике / В. Маркова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 12. – С. 104-110.
5. Методический комплекс по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста «Дорогою добра» : допущено М-во образования и науки ЛНР : приказ № 650-од от 01 июля 2019 ; авт.-сост. М. Н. Коваленко, Н. А. Клюева. – Луганск, 2019. – 56 с. – Текст : непосредственный.
6. Нравственные ценности и будущее человечества : X Международные аксиологические чтения : сб. материалов / ред. коллегия: Е. А. Агалакова, В. Е. Михайлова, Е. В. Малахова. – Омск : Многопрофильная Академия непрерывного образования, 2019. – 228 с. – Текст : электронный.
7. Тимофеева, С.В. О необходимости формирования духовно-нравственного здоровья развивающейся личности / С.В. Тимофеева. – Текст : непосредственный // Вестник КрасГАУ. – 2009. – № 4. – С. 228-232.
8. Штольц, Ю.М. Компетентностный подход в контексте здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста / Ю.М. Штольц, И.В. Клименко. – Текст : непосредственный // Вестник ШГПУ. – 2021. – № 1 (49). – С. 97-102.
9. Abdusamatova, N. Factors of integrated approach to spiritual and moral education of preschool children / N. Abdusamatova. – Text : direct // Novateur Publication Journal. – 2021. – № 10. – P. 278-280.
10. Jalolova, G. Developer in preparing children for school / G. Jalolova. – Text : direct // Journal of Preschool Education. – 2007. – № 6. – P. 15-16.

REFERENCES

1. Dugarova T.C., Oorzhak A.A. Proektnyj metod v sisteme duhovno-nravstvennogo vospitaniya doshkol'nikov [The project method in the system of spiritual and moral education of preschoolers]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Buryat State University], 2014, no. 1 (4), pp. 99-103.
2. Ivanova E.V. Aktual'nye problemy duhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov i podrostkov [Actual problems of spiritual and moral education of junior schoolchildren and adolescents]. In Hudjakovoj M.A. (ed.) *Innovacionnye processy v nachal'nom obshhem obrazovanii: problemy realizacii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta: sb. st. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Innovation Processes in Primary General Education: Problems of Implementation of the Federal State Educational Standard]. Perm', 2012, pp. 37-44.
3. Majkova N.O. Zdorovyj obraz zhizni kak duhovno-nravstvennaja cennost' bezopasnogo sushhestvovaniya [A healthy lifestyle as a spiritual and moral value of a safe existence]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Filosofskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Philosophy], 2018, no. 1, pp. 68-74.
4. Markova V. Duhovno-nravstvennoe razvitie v otechestvennoj pedagogike [Spiritual and moral development in domestic pedagogy]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2016, no. 12, pp. 104-110.
5. Kovalenko M.N., Kljueva N.A. Metodicheskij kompleks po duhovno-nravstvennomu vospitaniju detej starshego doshkol'nogo vozrasta «Dorogoju dobra»: dopushheno M-vo obrazovaniya i nauki LNR: prikaz № 650-od ot 01 ijulja 2019 [Methodological complex for the spiritual and moral education of children of senior preschool age "On the Way of Goodness"]. Lugansk, 2019. 56 p.
6. Nravstvennye cennosti i budushhee chelovechestva : H Mezhdunarodnye aksiologicheskie chtenija: sb. materialov [Moral values and the future of mankind: X International axiological readings]. Omsk: Mnogoprofil'naja Akademija nepreynogo obrazovaniya, 2019. 228 p.
7. Timofeeva S.V. O neobhodimosti formirovaniya duhovno-nravstvennogo zdorov'ja razvivajushhejsja lichnosti [On the need to form the spiritual and moral health of a developing personality]. *Vestnik KrasGAU* [The Bulletin of KrasGAU], 2009, no. 4, pp. 228-232.
8. Shtol'c Ju.M., Klimenko I.V. Kompetentnostnyj podhod v kontekste zdorov'esberezhenija detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Competence-based approach in the context of health preservation of senior preschool children]. *Vestnik ShGPU* [Journal of ShGPU], 2021, no. 1 (49), pp. 97-102.
9. Abdusamatova N. Factors of integrated approach to spiritual and moral education of preschool children. *Novateur Publication Journal*, 2021, no. 10, pp. 278-280.
10. Jalolova G. Developer in preparing children for school. *Journal of Preschool Education*, 2007, no. 6, pp. 15-16.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Ю.М. Штольц, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации, «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, e-mail: julia.shtolts23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4688-1101.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

Yu.M. Stolz, Instructor of the Department of Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, e-mail: julia.shtolts23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4688-1101.

**Елена Анатольевна Быкова**  
г. Шадринск

### **К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте**

В статье рассматривается проблема развития воли в подростковом возрасте. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства подростков преобладает средний и низкий уровень развития силы воли, а также низкий и средний уровень развития волевых качеств. У них мало выражены или полностью отсутствуют самообладание, настойчивость, саморегуляция, подростки не умеют справляться с нежелательными препятствиями. На этапе формирующего эксперимента реализована программа развития волевых качеств, необходимых для успешного преодоления препятствий. Статистический анализ данных контрольного эксперимента показал, что произошли значимые изменения по показателям волевой саморегуляции (общий показатель, настойчивость, самообладание). Это наблюдается в возрастании у подростков уровней развития силы воли до среднего и высокого, уменьшении количества испытуемых с низким уровнем развития силы воли.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, воля, волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание, сила воли.

**Elena Anatolyevna Bykova**  
Shadrinsk

### **To the question of the formation of strong-willed qualities in adolescence**

The article deals with the problem of will development in adolescence. The results of the ascertaining experiment showed that the majority of adolescents have a medium and low level of development of willpower as well as a low and medium level of development of volitional qualities. They have little or no self-control, perseverance, self-regulation, teenagers do not know how to cope with unwanted obstacles. At the stage of the formative experiment, a program for the development of strong-willed qualities necessary for successful overcoming of obstacles was implemented. Statistical analysis of the control experiment data showed that there were significant changes in the indicators of volitional self-regulation (general indicator, perseverance, self-control). This is observed in the increase in adolescents' levels of willpower development to medium and high, and a decrease in the number of subjects with a low level of willpower development.

**Keywords:** adolescence, will, volitional self-regulation, perseverance, self-control, willpower.

Развитие устойчивой волевой сферы детей важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет в подростковом возрасте, поскольку все стороны учебной деятельности школьников сопровождаются определенными волевыми усилиями и эмоциями.

Адекватно сформированные способности к волевой регуляции собственного поведения и деятельности являются одним из наиболее важных показателей гармоничности индивидуально-личностного развития ребенка, необходимым условием его социально-психологической адаптации к различным детским коллективам, процессу обучения в школе.

Многие школьники недостаточно способны самостоятельно организовывать учебную деятельность (планировать, осуществлять текущий контроль, оценивать результаты, корректировать). Они имеют низкий уровень развития таких важных для обучения волевых качеств личности, как самостоятельность, дисциплинированность, усидчивость, организованность, инициативность, целеустремленность, саморегуляция поведения, мужество, выдержка. В свою очередь, недостаточный уровень развития таких волевых качеств как терпеливость, инициативность в общении, само-

контроль снижают общий уровень социальной адаптации ребенка в детском коллективе, не позволяют оптимизировать общение и налаживать бесконфликтное сотрудничество со сверстниками и взрослыми людьми в процессе обучения.

Волевые качества личности являются основой регулятивных учебных действий. Согласно ФГОС основного общего образования «...ребенком должны быть освоены универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), а также должна быть развита способность их использования в учебной и познавательной сфере. Регулятивные УУД ребенка предполагают умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, владение основами самоконтроля, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности...» [5].

Проблема формирования волевых качеств личности, в силу своей практической значимости, постоянно обращала на себя внимание ученых (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.Н. Корнилов, Б.М. Теплов, А.Ц. Пуни, Н.Д. Левитов, А.В. Веденов, Ю.А. Самарин, П.А. Рудик и др.).

За последние годы общим проблемам воли и волевой регуляции посвящено значительное число работ (А.Г. Асмолов, А.В. Быков, Ю.А. Васильева, В.Н. Дружинин, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, Н.Н. Обозов, А.Э. Пасниченко, Е.А. Пуртова, А.И. Фролов, С.А. Шапкин, Т.И. Шульга).

Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвящённых проблеме онтогенеза воли, её структурных компонентов, более детальный анализ проблемы позволяет выделить ряд противоречий:

1. *На социально-психологическом уровне* – между потребностью родителей и школы в создании условий для развития волевых качеств подростка и реальной ситуацией школьного обучения, в которой волевые качества подростка не всегда достаточно актуализированы и процесс их формирования не организован.

2. *На научно-теоретическом уровне* – между большим количеством психологических исследований, посвящённых изучению структуры волевой сферы, особенностей её развития в онтогенезе и недостаточной разработанностью проблемы исследования приёмов и способов формирования волевых качеств в подростковом возрасте.

Таким образом, в качестве основной **проблемы исследования** выделяется проблему изучения особенностей развития волевой сферы подростка, приёмов и способов формирования волевых качеств в подростковом возрасте.

Признавая за волей функции побуждения и выбора действий, Л.С. Выготский главным в проблеме воли считал произвольную регуляцию поведения и психических процессов. Отсюда меняется и контекст, в котором ставится вопрос о воле. Первичной проблемой становится не порождение действия, а «овладение собой». В рамках этой проблемы воля есть одна из стадий «овладения собственным поведением» [1, С. 7].

Д.Б. Эльконин считает, что воля человека проявляется в его практической деятельности как совокупность присущих ему волевых качеств. **Волевые качества** – это относительно постоянные, не зависящие от данной ситуации, устойчивые психические образования личности. Чаще всего отмечаются такие волевые качества, как настойчивость, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, организованность, самообладание, дисциплинированность, и др. [7].

Волевые качества не даны человеку от рождения, они формируются в ситуациях, требующих их проявления. Этот процесс разделяется на ряд периодов, каждый из которых испытывает влияние биологических и социальных факторов и определяется появлением новых способностей и перестройкой предыдущих (С. Корр, А. Бандура, А.В. Быков).

В подростковом возрасте наблюдается интенсивное овладение способами волевого регули-

рования. В целом, многие исследователи связывают переход от добровольного регулирования к добровольному регулированию с появлением интегральных личностных образований (К.А. Абульханова-Славская, Ю.А. Миславский, В.А. Иванников, А.Е. Туровская и др.).

Волевые качества обеспечивают позитивное отношение к подростку со стороны взрослых и сверстников, повышают самооценку подростка и, прежде всего, способствуют его самообладанию. Методы самоконтроля и мобилизации личности, определяемые самим собой и разрабатываемые индивидом, начинают активно внедряться в различные виды деятельности и поведения. Овладение способами волевого регулирования делает подростков более самостоятельными, менее зависимыми от взрослых, отделяет их от мира взрослых. Это может вызвать конфликты в общении со взрослыми и разрушить существующие отношения между взрослыми и детьми [4].

В этом возрасте, как отмечает А.И. Высоцкий, полностью перестраивается структура волевой активности. В отличие от младших школьников подростки намного чаще регулируют свое поведение с помощью внутренней стимуляции (самостимуляции) [2, С. 14].

В то же время, как указывает автор, волевая сфера подростков весьма противоречива. Это связано с тем, что при значительно возросшей общей активности подростка механизмы его волевой активности еще недостаточно сформированы. Внешние же стимуляторы (воспитательные воздействия и пр.) в силу критичности подростков, их стремления к независимости воспринимаются иначе, чем в младшем школьном возрасте, и поэтому не всегда вызывают соответствующую волевую активность. Снижается дисциплинированность, усиливается проявление упрямства, отчасти это связано с тем, что вследствие утверждения своего «Я», права на собственное мнение, на свою точку зрения советы взрослых воспринимаются критически. Настойчивость проявляется только в интересной работе [2].

Развитие воли проявляется также и в том, что происходит рост сознательного отношения к деятельности, учению, рост мотивов общественного порядка (чувство долга, ответственности). В этот период к подростку предъявляются более высокие требования, он стремится вырваться из-под опеки взрослых. Поэтому проявление самостоятельности, как важного волевого качества, здесь особенно важно, в связи с тем, что перед подростком стоит необходимость целесообразно организовывать своё поведение. Поэтому в такой период особенно важна эффективность воспитательной работы, если она слабая, то активность подростка нередко принимает отрицательные формы (упрямство, лихачество, импульсивность и тому подобное) [6].

Формирование воли у подростка должно идти по направлению развития в нем тех качеств, которые характерны для зрелого волевого поступка: умение ставить перед собой цель и стремиться к ней; умение проявлять настойчивость в преодолении встречающихся трудностей; умение овладеть собой в сложной ситуации, своими желаниями, настроением и т.д.

Ф.Б. Оруджев и О.В. Баркунова в своем исследовании отмечают, что работа по развитию воли у детей подросткового возраста может осуществляться в двух направлениях:

- преодоление специфических трудностей подросткового возраста (выбор, принятие решения и др.) с учетом своеобразия сознательной саморегуляции подростков;
- своевременное формирование у подростков высших форм волевого поведения, активно развивая те качества личности, которые его обеспечивают [3].

Таким образом, актуальность проблемы исследования доказывает необходимость изучения особенностей развития волевых качеств в подростковом возрасте и разработке программ их формирования.

Целью констатирующего этапа исследования было изучение особенностей развития волевых качеств у подростков. Общий объем выборки составил 50 подростков в возрасте 13-14 лет. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что развитие воли у подростков имеет свои специфические особенности, и не все волевые качества в этом возрасте развиты не в достаточной степени.

Для решения поставленной цели использовались методики: «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова; «Развитие волевых качеств» Е.Н. Прошицкой, С.С. Гриншпуна; «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой, Е.В. Эйдмана.

Сводные данные по результатам исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития воли у подростков, %

Методики Уровни	«Самооценка силы воли» Н.Н. Обозов	«Развитие волевых качеств» Е.Н. Прошицкая, С.С. Гриншпун	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдман	Итого
Высокий	42 (21 человек)	16 (8 человек)	58 (29 человек)	39 (19 человек)
Средний	42 (21 человек)	60 (30 человек)	29 (15 человек)	43 (22 человека)
Низкий	16 (8 человек)	24 (12 человек)	13 (6 человек)	18 (9 человек)

Полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что сила воли подростков находится на высоком и среднем уровнях, развитость волевых качеств у большинства детей находятся на среднем уровне, а волевая саморегуляция подростков – на высоком. Однако треть подростков продемонстрировали низкие показатели развитости волевых качеств. Это свидетельствует о том, что дети склонны к сохранению терпеливости, контролю и оценке выполняемой ими деятельности, выработке способов достижения поставленных целей, способны разумно оценивать итоги своей деятельности.

При этом, анализ данных позволяет заключить, что у подростков с высоким и средним уровнем силы воли преобладают высокий и средний уровни волевой саморегуляции. У детей с низким уровнем силы воли преобладает низкий уровень волевой саморегуляции (Таблица 2).

Для определения взаимосвязи силы воли и волевой саморегуляции детей подросткового возраста, был применен коэффициент корреляции К. Пирсона  $r$  (Таблица 3).

Таблица 2

Уровни развития силы воли и волевой саморегуляции подростков, %

Методики Уровни	Общее значение двух методик силы воли	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой и Е.В. Эйдмана		
		Общая	Настойчивость	Самообладание
Высокий	29 (14 человек)	58 (29 человек)	54 (27 человек)	60 (30 человек)
Средний	51 (26 человек)	32 (16 человек)	26 (13 человек)	30 (15 человек)
Низкий	20 (10 человек)	10 (5 человек)	20 (10 человек)	10 (5 человек)

Таблица 3

Связь воли и волевой саморегуляции подростков

Показатели	«Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой и Е.В. Эйдмана		
	Общая	Настойчивость	Самообладание
«Самооценка силы воли» Н.Н. Обозов	$r = 0,244$ при $\rho \leq 0,01$	$r = 0,305$ при $\rho \leq 0,01$	$r = -0,015$ при $\rho \leq 0,01$
«Развитие волевых качеств» Е.Н. Прошицкая, С.С. Гриншпун	$r = 0,264$ при $\rho \leq 0,01$	$r = 0,306$ при $\rho \leq 0,01$	$r = 0,06$ при $\rho \leq 0,01$

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что зафиксирована слабая корреляционная связь между общей волевой саморегуляцией и показателями силы воли ( $r = 0,244$  при  $p \leq 0,01$ ); показателями общей волевой саморегуляцией и показателями развитости волевых качеств ( $r = 0,264$  при  $p \leq 0,01$ ); показателями настойчивости и уровнями силы воли ( $r = 0,305$  при  $p \leq 0,01$ ); показателями настойчивости и уровнями развития силы воли ( $r = 0,306$  при  $p \leq 0,01$ ). Слабая корреляционная связь выявлена между показателями настойчивости и уровнями силы воли ( $r = -0,015$  при  $p \leq 0,01$ ); показателями настойчивости и уровнями развитости волевых качеств ( $r = 0,06$  при  $p \leq 0,01$ ).

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что дети низким уровнем волевой саморегуляции проявляют слабость силы воли, так как причиной могут служить препятствия, преодолеваемые посредством волевого усилия. Сила воли связана с такими качествами как волевая саморегуляция и настойчивость. Сила воли и волевые качества у имеют низкую корреляционную связь. Это может быть связано с тем, что самообладание в большей степени связано с проявлениями эмоциональной сферы, а волевая саморегуляция и настойчивость являются показателями поведенческого аспекта человеческой психики.

Данные, полученные в ходе исследования свидетельствуют, что треть подростков нуждаются в организации психологического сопровождения развития волевых качеств личности, что требует разработки программы коррекционно-развивающих занятий.

На этапе формирующего эксперимента нами разрабатывалась и внедрялась программа развития волевых качеств у подростков посредством формирования представления детей о природе и функциях воли, волевых качествах личности, методах их развития, а также отработки в ходе тренинговой работы особенностей проявления ряда качеств волевой сферы.

Цель программы: развитие волевых качеств у подростков. В качестве задач были определены следующие: 1) сформировать представления детей о природе и функциях воли, волевых качествах личности, методах их формирования и развития; 2) сформировать осознанность развития волевых качеств; 3) развить отдельные волевые качества личности (настойчивость, саморегуляцию и самообладание).

Ориентировочное количество занятий: 25; продолжительность занятий: 40 минут; возраст детей: 13-14 лет; форма проведения: групповая

Развивающие воздействия осуществляются на основе следующих **механизмов**:

**Научения** – в ходе занятий дети научились управлять своим поведением и эмоциями, что является составляющими воли, на основе отработки

навыков волевого регулирования (Упражнение «Сила языка», «Оловянный солдатик»).

**Сообщение информации** – в ходе групповой работы над волевыми качествами подростки получали информацию о том, какие волевые качества существуют, какую роль они играют в жизни, и для чего необходимо их развивать (беседа «Воля и волевые качества личности», лекция «Что нужно знать о воле?»).

**Эмоциональная поддержка** – данный механизм предполагает создание ситуации успеха у детей и эмоционального комфорта на занятии. Это способствует более активному участию детей и благоприятному настрою на занятие (Упражнение: «Улыбка по кругу», «Эстафета дружбы»).

**Интерииоризация** – данным механизмом заключается в формировании у детей внутреннего плана умственных действий на основе внешних, которые организуются, фиксируются и актуализируются посредством общения и других знаково-символических средств (Упражнение «Три движения», «Мои сильные стороны»).

**Рефлексия** – механизм предполагает мышление, направленное на самоанализ, на анализ своего состояния, своих поступков и произошедшего на занятии (Упражнение «Запрещенные желания», «Чувства»).

В качестве условий реализации программы были выделены: активная работа всех членов группы; интенсивность коррекционных воздействий (занятия проводятся не реже 2 раз в неделю); длительность воздействия (занятия проводятся с февраля по апрель); проведение занятий в специально организованном пространстве, в благоприятное время и эмоционально положительной обстановке.

В качестве методов коррекционно-развивающей работы с подростками использовались:

**Ролевая игра** – дети проигрывают ситуации, чтобы применить волевые качества и стили поведения на себе (Упражнение «Спящие львы», «Поезд»).

**Групповая дискуссия** – совместное обсуждение с детьми ситуаций, требующих применения волевых качеств, позволяющее аргументировать свои мнения, позиции и установки в процессе непосредственного общения (Упражнение «Разбор ситуаций», «Поиск силы воли»).

**Мозговой штурм** – метод предполагает решение проблемных ситуаций при помощи активизации и стимулирования творческого потенциала подростков, принимающих участие в рассуждении, применяя различные волевые качества (упражнение «Как развить в себе силу воли», «Добытки»).

**Библиотерапия** – с помощью данного метода происходит развитие волевых качеств у подростков посредством сказок, притч, рассказов, которые восполняют недостаток собственных об-

разов, опыта и представлений (Сказка «О двух братьях и сильной воле», притча «О силе воли»).

**Психогимнастика** – метод, при котором участники и общаются без помощи слов, демонстрируя различные волевые качества (Упражнение «Кричалки-шепталки-молчалки»).

Ожидаемый результат: в конце проведенной работы предполагалось повышение уровня развитости волевых качеств подростков.

Критерии эффективности программы: повышение уровня развития настойчивости; повышение уровня развития самообладания; повышение уровня развития силы воли.

**Установочный этап** был разбит на две части: родительское собрание и занятия с подростками. Каждое занятие включало в себя три части: вводную, основную и заключительную.

Цель *вводной части* заключалась в установлении доверительных отношений, формировании общего настроения на работу и введении в общую тематику занятий.

Работа с детьми начиналась с приветствия и создания благоприятной атмосферы в группе с использованием методов, основанных на вербальной (самопрезентация) активности, предполагающих знакомство и принятие правил работы на занятиях. Для этого использовалось упражнение «Приветствие», «Имя», в которых раскрывался механизм сообщения информации. Упражнения были направлены на создание доброжелательной рабочей обстановки на занятии и облегчение вступления участников в контакт.

Упражнения *основной части* установочного этапа были направлены на установление доверительных отношений в тренинговой группе, создание благоприятной атмосферы, сближение участников друг с другом. Для этого использовались упражнения «Дотронься до...», игра «Съедобное-несъедобное», «Эстафета дружбы», в которых раскрывался механизм эмоциональной поддержки.

В *заключительной части* основным элементом является рефлексия, получение обратной связи от участников к психологу, релаксация. Было использовано упражнение «Поза покоя». В нем реализовался механизм рефлексии.

Таким образом, установочный этап, необходимый для установления доверительных отношений между детьми, сближения, достижения доброжелательной обстановки на занятии, достиг своей цели. В конце данного этапа наблюдалась открытость детей к взаимодействию между собой и с психологом, они без затруднений выполняли предложенные задания, проявляли заинтересованность, увлеченность процессом.

Занятия **основного этапа** предполагали формирование и развитие основных волевых качеств у подростков.

В *вводной части* занятий упражнения были направлены на создание благоприятного настроения

на работу на занятии. Были использованы следующие упражнения: «Я желаю тебе...», «Улыбка по кругу». В них раскрывался механизм эмоциональной поддержки.

В *основной части* упражнения были направлены на формирование у подростков представлений о воле, волевых качествах личности и желание развивать их, а также на само развитие волевых качеств. Использовались такие упражнения, как «Оловянный солдатик», «Мои сильные стороны», «Запрещенные желания», упражнение-памятка «Как выработать у себя силу воли». В данных упражнениях реализовывались механизмы научения, сообщения информации, интериоризации, рефлексии.

Упражнение «Мои сильные стороны» проводилось с целью формирования осознанности собственной силы воли, развития целеустремленности. Оно предполагало несколько этапов. Участникам требовалось составить список своих сильных сторон (сначала записывать всё, что приходило в голову). Затем, нужно было выбрать стороны, которые нравятся, доставляют удовольствие. Следующий этап – выбрать качества, которые приносят успех, и ответить себе на вопросы: окружающие часто говорят, что у вас способности к этому? Занимаясь этим видом деятельности, проявляя эти качества, вы получаете признание, награду, похвалу? И, в заключении, нужно было выписать на отдельный лист свои сильные стороны и связать их с важными целями.

В упражнении «Запрещенные желания», направленного на развитие такого волевого качества как решительность, участники воображали, что в конце комнаты на стуле находится их «запрещенное» желание. Нужно было подойти к нему и сделать с ним всё, что захочется. Дети имели возможность попросить «помощь зала» при затруднениях. На заданные рефлексивные вопросы после выполнения упражнения, участники давали следующие ответы: *Что вы ощутили, когда были один на один со своим желанием?* (Б.К.: – я сразу представила свое желание и то, как я к нему иду, скоро оно исполнится, я рада). *Какое волевое качество вы применяли в данном упражнении?* (П.О.: – мне кажется, что это либо решительность, либо мужество). В ходе проведения упражнения было видно, что большинство детей легко включились в работу без каких-либо значительных трудностей, но были дети, которые обращались за помощью к остальным участникам, так как испытывали затруднения, они не могли проявить свои эмоции.

Упражнение-памятка «Как выработать у себя силу воли» проводилось с целью помощи в раскрытии волевого потенциала личности. Данное упражнение требовало от детей усваивания информации, которую содержит памятка, и ответы на вопросы, которые способствовали закреплению

материала. Вопросы, которые задавались подросткам, были связаны с правилами из памяти, касались полезности информации: *Знакомы ли вы с данными правилами, придерживаетесь ли вы их?* (С.А.: – я знакома с некоторыми правилами, но придерживаюсь их не всегда. Иногда забываю, а иногда не получается). *Какое правило из памяти вам запомнилось больше всего?* (И.А.А.: – я запомнил то, что нужно соблюдать режим дня. Я не думал, что так тренируется сила воли). *Было ли полезным для вас упражнение?* (П.Э. – да, я узнал новую информацию).

Таким образом, в основной части данного этапа использовались упражнения, направленные на развитие волевых качеств (саморегуляции, самоуверенности, выдержки, целеустремленности, решительности), а также на формирование осознанности собственной силы воли. У большинства подростков появилось представление о воле, волевых качествах личности, о том, как необходимо их развивать. Некоторые дети не до конца осознали необходимость развития волевых качеств, так как испытывали затруднения в их проявлении с помощью предложенных упражнений.

Упражнения *заключительной части* позволяли осознать и проанализировать положительные результаты.

На **заключительном** этапе были подведены итоги тренинговой работы и повторная диагностика с целью изучения динамики произошедших в ходе коррекционно-развивающей работы изменений. Реализовывались следующие задачи: актуализация знаний, полученных в ходе работы, обобщение результатов работы на занятиях, рефлексия собственных впечатлений по проделанной работе. Для реализации поставленных задач использовались механизмы сообщения информации, рефлексия.

Для оценки эффективности программы и определения значимости изменений использовался *t*-критерий Стьюдента. Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе процент испытуемых с высоким и средним уровнями развития силы воли повысился, с низким уровнем понизился ( $t = 2,3$  при  $p \leq 0,05$ ). Процент испытуемых с высоким уровнем саморегуляции увеличился, со средним и низким – уменьшился ( $t = 2,5$  при  $p \leq 0,05$ ). Изменения выявлены так же по

шкале «Настойчивость» ( $t = 2,7$  при  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что у подростков экспериментальной группы повысилась способность сохранять внутреннее спокойствие и уверенность в себе, контролировать собственные действия, быть настойчивым в достижении цели.

В контрольной группе изменений в уровнях развития волевых качеств не произошло. Детям по-прежнему характерны спонтанность и импульсивность, которые могут помешать развитию волевых качеств, а также действовать эффективно в ситуациях, требующих сложных волевых усилий.

Таким образом, экспериментальные данные доказали возможность и эффективность развития силы воли и волевых качеств посредством представления детей о природе и функциях воли, волевых качествах личности, методах их формирования, осознанности и способах развития, а также в ходе отработки конкретных навыков волевого поведения в различных ситуациях.

Исследование показывает, что организация психологической работы по развитию волевых качеств детей является важным направлением повышения эффективности обучения, необходимым звеном в психологическом сопровождении учебного процесса в школе. Развитие воли в подростковом возрасте должно идти в двух основных направлениях. Во-первых, учитывая своеобразие сознательной саморегуляции подростков, надо помочь им в преодолении тех специфических трудностей, с которыми они встречаются при выборе, принятии решения, создании намерения и его исполнении. Во-вторых, надо помочь своевременному формированию у подростков высших форм волевого поведения, активно воспитывая у них те качества личности, которые его обеспечивают.

Представленная работа не претендует на завершенность. Возникает вопрос об организации программ сопровождения развития волевой сферы учащихся на разных ступенях обучения. На наш взгляд работа должна начинаться с начальной ступени, а это требует более детального изучения динамики развития волевых качеств современных школьников с целью разработки и реализации поэтапной коррекционно-развивающей и профилактической работы с волевой сферой детей в образовательной организации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций : собр. сочинений / Л.С. Выготский. – Москва : Акад. пед. наук, 1982. – 500 с. – Текст : непосредственный.
2. Высоцкий, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения : учеб. пособие / А.И. Высоцкий. – Челябинск : Челябин. ГПИ, 1979. – 295 с. – Текст : непосредственный.
3. Оруджев, Ф.Б. Направления развития волевых качеств подростков / Ф.Б. Оруджев, О.В. Баркунова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум : материалы XII Междунар. студ. науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021250> (дата обращения: 15.02.2021).
4. Прилепских, О.С. Особенности воли и волевых качеств личности в подростковом возрасте / О.С. Прилепских. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 314-317. – URL:

[https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38165959\\_11648995.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38165959_11648995.pdf) (дата обращения: 09.04.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – Изд. 2-е. – Москва : Просвещение, 2013. – 63 с. – Текст : непосредственный.
6. Филиппченко, С.Н. Актуальные проблемы формирования волевых качеств подростков на этапе модернизации российского образования / С.Н. Филиппченко, Д.О. Маторин. – Саратов : Техно-Декор, 2018. – 143 с. – Текст : непосредственный.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 2005. – 554 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Razvitie vysshih psichicheskikh funkcij : sobr. sochinenij [Development of higher mental functions]. Moscow: Akad. ped. nauk, 1982. 500 p.
2. Vysockij A.I. Volevaja aktivnost' shkol'nikov i metody ee izuchenija: ucheb. posobie [Volitional activity of schoolchildren and methods of its study]. – Cheljabinsk: Cheljab. GPI, 1979. 295 p.
3. Orudzhev F.B., Barkunova O.V. Napravlenija razvitija volevyh kachestv podrostkov [Directions of development of volitional qualities of adolescents]. *Studencheskij nauchnyj forum: materialy XII Mezhdunar. stud. nauch. konf. [Student Scientific Forum]*. URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021250> (Accessed 15.02.2021).
4. Prilepskih O.S. Osobnosti voli i volevyh kachestv lichnosti v podrostkovom vozraste [Features of will and strong-willed personality traits in adolescence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern pedagogical education]*, 2019, no. 63-3, pp. 314-317. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38165959\\_11648995.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38165959_11648995.pdf) (Accessed 09.04.2021).
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija [Federal state educational standard of basic general education]. M-vo obrazovanija i nauki RF (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2013. 63 p.
6. Filipchenko S.N., Matorin D.O. Aktual'nye problemy formirovanija volevyh kachestv podrostkov na jetape modernizacii rossijskogo obrazovanija [Actual problems of the formation of volitional qualities of adolescents at the stage of modernization of Russian education]. Saratov: Tehno-Dekor, 2018. 143 p.
7. Jel'konin D.B. Izbrannye psichologicheskie trudy [Selected psychological works]. In V. V. Davydova, V. P. Zinchenko (eds). Moscow: Pedagogika, 2005. 554 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

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.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

E.A. Bykova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

УДК 159.9

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_208

**Екатерина Андреевна Волгуснова**  
г. Шадринск

### Исследование коррекции восприятия образа тела у подростков

В статье акцентируется внимание на проблеме восприятия образа тела. Актуальность темы связана с половым созреванием и проблемой нарушения принятия и восприятия себя, своего образа тела. Целью исследования является поиск путей коррекции когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов восприятия образа тела у подростков. В качестве психодиагностических методик выступили шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом О.А. Скугаревского; методика «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В.А. Лабунская, Е.В. Белугина; опросник образа собственного тела О.А. Скугаревского, С.В. Сивухи; методика «Рисунок человека» К. Маховер, Ф. Гудинаф. В работе представлены обнаруженные автором общие и гендерные особенности восприятия образа тела у 50 учащихся 7-х классов. Были обнаружены закономерности (стадиальность, вариативность и неравномерность развития образа тела) и условия их коррекции.

**Ключевые слова:** подросток, компоненты восприятия образа тела, коррекция.

Ekaterina Andreevna Volgusnova  
Shadrinsk

### Research on Correction of Body Image Perception in Adolescents

The article focuses on the problem of body image perception. The importance of the topic is associated with puberty and the problem of violation of acceptance and perception of oneself, one's body image. The aim of the study is to find ways to correct the cognitive and emotional-evaluative components of body image perception in adolescents. The scale for assessing the level of satisfaction with one's own body by O.A. Skugarevsky; methodology "Evaluative and meaningful interpretation of the components of the external appearance" V.A. Labunskaya, E.V. Belugin; body image questionnaire O.A. Skugarevsky, S.V. Sivukhi; method "Drawing of a person" K. Makhover, F. Goodinaf. The paper presents the general and gender characteristics of body image perception discovered by the author in 50 7th grade students. Regularities were found (stages, variability and uneven development of the body image) and the conditions for their correction.

**Keywords:** adolescent, components of body image perception, correction.

В современных реалиях стоит вопрос психологически здоровой личности подростка. В период пубертатного кризиса учащиеся 13-14 лет сталкиваются с большим количеством трудностей, которые обусловлены различными внешними и внутренними факторами, в том числе колоссальное количество информации об идеальном образе тела в СМИ и интернете, что зачастую приводит к неуверенности, тревожности, внутриличностным конфликтам, низкой самооценке и возникновению дисморфофобии.

Исследованию образа тела в подростковом возрасте и его нарушений посвящено довольно ограниченное количество исследований (Д.Н. Исеева, В.Е. Кагана, И.С. Кона, В.Н. Кунициной, Е.Т. Соколовой, М.В. Коркиной и др.) [2,4,5,6,7]. По нашему мнению, значимую роль в преодолении подростками нарушений восприятия образа тела играет сформированность когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов.

Неоднозначность понятия «образ тела» приводит к появлению большого количества работ, направленных на изучение его психологического содержания. Е.Т. Соколова выделяет три подхода к пониманию образа тела. «...В первом подходе образ тела понимается как результат активности определенных нейронных систем. Второй подход – образ тела является результатом психического отражения, определенной умственной картиной своего тела. Третий подход рассматривает образ тела как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных и с телесной внешностью и с функциями тела. Этот подход является в настоящем наиболее распространенным...» [4, С.42].

Мы определяем образ тела как интегрированное психологическое образование, формирующиеся в процессе взаимодействия с другими людьми, и содержит когнитивную, аффективную и перцептивную составляющие восприятия своего тела.

Проанализировав современные исследования по проблеме «образа тела» выявили, что его структура включает *интер- и экстер-компоненты*. «...Интер-компоненты подразумевают когнитивный, аффективный и поведенческий. Экстер-компоненты переживаемы и наружно созерцаемы.

Субъект представляет своё тело с помощью когнитивного компонента, а оценивает свою телесность через эмоциональный компонент. Оба компонента, выступая как единство одного процесса, взаимосвязаны друг с другом...» [4, С.45].

В нашей работе рассматриваем образ тела как результат осознанного и неосознанного психического отражения своего тела, его психическую репрезентацию, включающий когнитивный, эмоционально-оценочный опыт подростка.

Под указанными компонентами восприятия образа тела понимаем: когнитивный компонент – это знание о привлекательности и непривлекательности собственного тела, эстетические представления о теле человека; эмоционально-оценочный – это удовлетворенность и неудовлетворенность своим телом, эмоциональные реакции относительно своего тела (стыд, вина и т.д.) и его оценка.

Нас заинтересовал именно подростковый возраст, так как это период полового созревания, активного изменения физического строения тела. Именно в этот отрезок времени становится важным принятие телесных изменений и осознание собственно восприятия образа своего тела. Например, Х. Ремшмидт отмечает: «...в подростковом возрасте формируется новый образ телесного «Я». Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности. Непропорциональность частей тела, неловкость движений, неправильность черт лица, кожа, теряющая детскую чистоту, излишний вес или худоба – все расстраивает, а иногда приводит к чувству неполноценности и даже к неврозу...» [2, С.176].

К.-М.О. Фадеева обнаружила закономерность телесного Я: «...для успешной социализации личности телесный компонент личности подростка важен наряду с социальными нормами поведения, которые он усваивает по мере обучения в кружке, и устойчивыми чертами личности, которые были сформированы в более раннем возрасте...» [5, С.128].

Важно подчеркнуть, что К.В. Шакура, Д.В. Зайцев зафиксировали около 60% мальчиков и 57% девочек, испытывающих в той или иной степени неудовлетворенность собственным телом [7, С.168].

Как пишет Е.Т. Соколова: «...подросткам свойственно оценивать себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности». Для девушек идеальным считается стройное тело, узкая талия, красивые бедра. Для юношей важным во внешнем облике считается физическая сила, к которой можно отнести широкую спину, а также высокий рост. Пытаясь достичь совершенства, подростки нередко занимают свой досуг различными спортивными секциями и кружками...» [4, С.45].

Кроме того, А. Дорожевец определил, что в подростковом возрасте «...образ телесного «Я» характеризуется хрупкостью, нестабильностью; он легко изменяется под воздействием мотивационных конфликтов и аффективных состояний, «проницаем» для внешней оценки и переживаний успеха-неудачи...» [1, С.42].

Таким образом, проблема восприятия образа собственного тела у подростков, их склонность придавать большое значение своей внешности, при крайне завышенных и нереалистичных эталонах красоты. Именно внешность, физическая часть является единственной осознаваемой подростком реальностью. Он воспринимает внешний мир как возможность субъективного опыта, сосредоточением которого является он сам. Если контакты в межличностных отношениях нарушаются, особенно с родителями противоположного пола, то возникает разрыв с телесным «Я».

Анализ научных исследований позволил обнаружить ряд противоречий между:

- осознанием большого потенциала в коррекции восприятия образа тела в подростковом возрасте и недостаточной разработанностью практических аспектов этой проблемы на современном этапе;
- необходимостью иметь более полное представление о средствах, условиях коррекции восприятия образа тела у учащихся подросткового возраста и фрагментарностью знаний об указанном феномене.

Проблема восприятия образа тела подростками на сегодняшний день является одной из центральных проблем психологии подростка. Психологами проведено большое количество исследований по восприятию образа тела подростком, однако, вопрос о том, каким образом корректировать данное нарушение подростков остается открытым.

Цель исследования — изучение восприятия образа тела у подростков и коррекции его нарушений. Мы выдвинули гипотезы о том, что когнитивный и эмоционально-оценочный компоненты восприятия образа тела имеют гендерную специфику; у подростков посредством разработанной программы скорректируются компоненты восприятия образа их тела.

Методами исследования выступили констатирующий и формирующий эксперимент. Для констатации уровней восприятия образа тела у подростков применялись психодиагностические методы:

- для когнитивного компонента восприятия образа тела (Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом О.А. Скугаревского; методика «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» В.А. Лабунская, Е.В. Белугина) [3];

- для эмоционально-оценочного компонента восприятия образа тела: (Опросник образа собственного тела О.А. Скугаревского, С.В. Сивухи; методика «Рисунок человека» К. Маховер, Ф. Гудинаф) [3].

В исследовании приняло участие 50 обучающихся 7-х классов МКОУ СОШ №8. г. Шадринска. По гендерному распределению было 25 мальчиков и 25 девочек.

Результаты исследования и их обсуждение.

Мы сравнили уровни восприятия образа тела подростками по двум компонентам, отраженные в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение уровней и компонентов восприятия образа тела у подростков, %

Компоненты / уровни	высокий	средний	низкий
Когнитивный	19	36	45
Эмоционально-оценочный	21	41	38
Общий показатель	20	38,5	41,5

Высокий уровень когнитивного компонента восприятия образа тела у испытуемых выражен 19%. Это положительное восприятие своего образа физического «Я» в данный момент времени, подростки считают себя более привлекательными, чем другие их сверстники, свое тело определяют как соответствие идеалам красоты, а также им очень нравится их внешность. У 45% подростков наличествует низкий уровень когнитивного компонента восприятия образа тела – подросткам не нравится их физическое «Я» и об общей непривлекательности своей внешности. 36% семикласс-

ников показали средний уровень когнитивного компонента восприятия образа тела – эти испытуемые в целом считают свою внешность привлекательной, им не нравится некоторые их «изъяны» физического тела. Таким образом, когнитивные компонент восприятия образа тела представлен низким уровнем развития у семиклассников.

Высокий уровень эмоционально-оценочного компонента восприятия образа тела составил – 21%, т.е. подростки оценивают свою внешность лучше других людей, а также означает высокую самооценку своей внешности, позитивное и очень

удовлетворительное восприятие своего тела. У 41% подростков был средний уровень, т.е. удовлетворены своей внешностью, оценивают адекватно свои «недостатки», принимают их, а также не выделяет свою внешность от других людей, либо определяют свою внешность немного лучше/хуже, чем у остальных. У 38% подростков имеют низкий уровень эмоционально-оценочного компонента восприятия образа тела – подростки негативно воспринимают своё образ «Я» и об общей неудовлетворенности своим внешним видом.

На этапе констатации у подростков преобладают низкие показатели эмоционально-оценочного компонента над показателями когнитивного компонента восприятия образа тела (на 7%), по угловому преобразованию Фишера, статистических различий не выявлено ( $\varphi^*_{эмп} = 0,815$  при  $p \geq 0,05$ ). У подростков доминирует низкий уровень восприятия образа тела (41,5%). Такие учащиеся не удовлетворены собственным телом и его частями, испытывает негативные эмоции относительно своего тела (вина, стыд, подавленность), не любит смотреть на себя в зеркало, испытывает трудности при покупке одежды и испытывают дискомфорт в ситуациях, когда другие видят их тело (в бассейне, на пляже и т.п.). Они не принимают комплименты, обеспокоены своим весом, не считает себя привлекательным для противоположного пола, не заботится о своей внешности и не умеет презентовать себя. У 20% подростков наличествует высокий уровень восприятия собственного тела, им легко принимать комплименты по поводу своей внешности, они любят смотреть на себя в зеркало, тело воспринимается им красивым.

Таким образом, на выборке из 50 учащихся 7-х классов нами выявлено 21 подросток с нарушениями восприятия образа тела. В связи с этими результатами была разработана программа по коррекции восприятия образа тела для данной выборки, позволяющая создать благоприятную платформу для становления адекватного и позитивного образа тела подростков, будет способствовать улучшению межличностных отношений со сверстниками, повысит эффективность их деятельности.

Программа была апробирована на базе МКОУ «Школа №8» г. Шадринска в сентябре 2019 – март 2020 г. (23 занятия). В экспериментальной группе было 5 мальчиков и 5 девочек и в контрольной группе также 10 учащихся из 7-х классов.

В ходе реализации коррекционно-развивающей программы был обнаружен ряд закономерностей:

Стадиальность рассматривается как членение целостного коррекционного процесса на качественно отличные друг от друга части, которые принято именовать стадиями, ступенями, при этом каждая новая стадия является более высокой, бо-

лее прогрессивной, чем предшествующая. Так, в ходе реализации программы работали с когнитивным компонентом восприятия образа тела у подростка, упражнения первой стадии направлены на осознание подростком функций и границ своего тела, его потребностей и импульсов. Упражнения второй стадии – на формирование более позитивного восприятия тела подростком по эмоционально-оценочному компоненту. Они научились снимать физическое напряжение, выражать эмоции через танец и свободные движения.

Вариативность характеризуется применением разнообразных техник работы на каждый компонент исследуемого феномена. На когнитивный компонент восприятия образа тела подростками были направлены упражнения: «Осознание тела», «Работа с границами», «Волшебный стул», «Я глазами других»; на эмоциональный компонент: «Ассоциации», «Мои качества», «В космосе», «Зоопарк», «Полет к звезде», «Поцелуй ладонями».

Вариативность прослеживалась в выполнении подростками упражнений: при изображении на рисунке тела человека, они продемонстрировали множество вариантов. Кроме этого, подросткам отмечали, нравится или не нравится им что-то созданное в своем образе.

Неравномерность коррекционной работы обуславливается индивидуальными особенностями подростков. У одного из подростков более успешно получилось сформировать когнитивный компонент восприятия образа тела, у второго – эмоционально-оценочный, у третьего – оба компонента.

Компоненты восприятия образа тела у респондентов корректируются разными темпами. На первом этапе удастся скорректировать когнитивный и лишь потом эмоционально-оценочный компоненты. При использовании телесно-ориентированных и танцевально-двигательных техник коррекции восприятия образа тела действует обратная последовательность: от коррекции эмоционально-оценочного до коррекции когнитивного компонента восприятия образа тела.

В процессе реализации программы выявили ряд условий: 1) необходимость использования техник на мышечное и психическое расслабление; 2) работа с когнитивным компонентом предполагает формирование установки привлекательности собственного тела у подростка, его позитивное представление о теле; 3) работа с эмоционально-оценочным компонентом – устранение негативных эмоций подростка относительно своего тела, таких как стыд, вина, отвращение и развитие позитивных эмоций к телу (удовлетворенности, принятия и любви); 4) формирование и поддержание у подростка положительного отношения к своему телу, профилактика расстройств пищевого поведения, обучение подростка ощущать свое тело, его потребности, высвобождать скопившиеся в теле

эмоции и чувства, снимать психофизическое напряжение; 5) эффективными были арт-терапевтические, танцевально-двигательные и телесно ориентированные техники.

Заключение. Представленные в данной статье результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

Общие тенденции в высоком уровне восприятия образа тела и его когнитивного компонента у подростков 13-14 лет; в эмоционально-оценочном компоненте сформирован средний уровень.

Гендерные особенности компонентов восприятия образа тела: мальчикам не нравится их живот и ягодицы, но нравятся глаза, челюсть, шея и кисти рук, в целом позитивное восприятие своего физического «Я», высокая удовлетворенность своим телом. У девочек проявляется неудовлетворенность своей внешностью: зубы, уши, волосы, верхние и нижние конечности, а привлекательными стали лицо, тело и презентабельность внешнего облика. Тем и другим не нравится выразительность своего поведения.

В условиях формирующего эксперимента была реализована разработанная программа кор-

рекции восприятия образа тела у подростков 7-х классов, предполагающая их упражнение способам релаксации, отреагирования эмоций, арт-терапевтически и телесно-ориентированных техник по принятию и осознанию ресурсов и границ своего тела.

В ходе проведения коррекционно-развивающей программы нам частично удалось реализовать ее основные задачи (коррекцию эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов восприятия образа тела у подростков). Нивелирование нарушений эмоционально-оценочного компонента восприятия образа тела наблюдаются у мальчиков, в то время как у девочек имеется тенденция к дисморфофобичному процессу. У мальчиков проявляется большая удовлетворенность своим телом, чем у девочек.

Данное исследование не является окончательным, планируется дальнейшее продолжение данной темы в изучении коррекции восприятия образа тела в подростковом и юношеском возрасте посредством методов арт-терапии, танцевально-двигательной терапии и телесно-ориентированной психотерапии.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гавриленко, А.А. Образ физического Я как структурная составляющая Я-концепции : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Гавриленко Анастасия Александровна. – Москва, 2009. – 175 с. – Текст : непосредственный.
2. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. Г.И. Лойдиной. – Москва : Мир, 1994. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Скугаревский, О.А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения : инструкция по применению / О.А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2005. – 34 с. – Текст : непосредственный.
4. Соколова, Е.Т. Исследование образа тела в зарубежной психологии / Е.Т. Соколова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1985. – № 4. – С. 39-49.
5. Фадеева, К.-М.О. Телесная осознанность в структуре самосознания личности / К.-М.О. Фадеева. – Текст : непосредственный // Научный аспект. – Самара, 2013. – № 1. – С. 125-130.
6. Фадеева, К.-М.О. Компоненты образа тела и их значение в процессе социализации старших подростков / К.-М.О. Фадеева. – Текст : электронный // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 9. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/09/2424> (дата обращения: 25.04.2021).
7. Шакура, К.В. Удовлетворенность собственным телом как объект исследования в жизни и восприятии современных подростков / К.В. Шакура, Д.В. Зайцев. – Текст : непосредственный // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education : XL1 International scientific and practical conference, Boston, USA, January 29-30th, 2018. – Boston, 2018. – P. 166-168.

### REFERENCES

1. Gavrilenko A.A. Obraz fizicheskogo Ja kak strukturnaja sostavljajushhaja Ja-koncepcii. Dis. kand. psihol. nauk [The image of the physical I as a structural component of the I-concept. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 175 p.
2. Remshmidt H. Podrozkovyy i junosheskij vozrast: problemy stanovlenija lichnosti [Adolescence and adolescence: problems of personality formation]. In G.I. Lojdinoj (ed.). Moscow: Mir, 1994. 320 p. (In Russ.).
3. Skugarevskij O.A. Metody diagnostiki narushenij pishhevego povedenija: instrukcija po primeneniju [Methods for the diagnosis of eating disorders]. Minsk: BGMU, 2005. 34 p.
4. Sokolova E.T. Issledovanie obraza tela v zarubezhnoj psihologii [Research of body image in foreign psychology]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psihologija [Moscow Psychology University Bulletin], 1985, no. 4, pp. 39-49.
5. Fadeeva K.-M.O. Telesnaja osoznannost' v strukture samosoznaniya lichnosti [Body awareness in the structure of personality self-awareness]. Nauchnyj aspekt [Scientific aspect]. Samara, 2013, no. 1, pp. 125-130.
6. Fadeeva K.-M.O. Komponenty obraza tela i ih znachenie v processe socializacii starshih podrostkov [Components of body image and their importance in the process of socialization of older adolescents]. Psihologija, sociologija i pedagogika [Psychology, sociology and pedagogy], 2013, no. 9. URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/09/2424> (Accessed 25.04.2021).
7. Shakura K.V., Zajcev D.V. Udovletvorennost' sobstvennym telom kak ob#ekt issledovanija v zhizni i vosprijatii sovremennyh podrostkov [Body satisfaction as an object of research in the life and perception of modern adolescents]. Interna-

*tional scientific review of the problems and prospects of modern science and education: XL1 International scientific and practical conference, Boston. USA, January 29-30th, 2018 [International scientific review of the problems and prospects of modern science and education]. Boston, 2018, pp. 166-168.*

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Е.А. Волгуснова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru ORCID 0000-0002-4588-8854.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

E.A. Volgusnova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru ORCID 0000-0002-4588-8854.

УДК 005.95/.96

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_213

**Елена Олеговна Гаспарович,  
Полина Алексеевна Павина**  
г. Екатеринбург

**Совершенствование управления корпоративным обучением линейного персонала средствами организационной культуры предприятия**

Статья посвящена актуальной проблеме совершенствования управления корпоративным обучением линейного персонала посредством использования потенциала организационной культуры предприятия. В материале описываются современные подходы к совершенствованию управления корпоративным обучением линейного персонала организации средствами организационной культуры как основы для формирования базы развития организации. Основными трендами стали, рассмотрение подходов к управлению корпоративным обучением линейного персонала организации; обобщение сущности организационной культуры, что позволило определить сферы реализации социальных отношений в организации; а также определение значения социальных нововведений как средства организационной культуры, что выступило в качестве способа стимулирования и вовлечения линейного персонала в повышение результативности корпоративного обучения. В статье подчеркивается, в современных условиях существование, рост и расширение компании невозможен без эффективной и многосторонней системы обучения и развития персонала с учетом сложившейся организационной культуры предприятия.

**Ключевые слова:** корпоративное обучение, управление корпоративным обучением линейного персонала, организационная культура, линейный персонал, управление персоналом.

**Elena Olegovna Gasparovich,  
Polina Alekseevna Pavina**  
Ekaterinburg

**Improving the management of line personnel corporate training by means of the organizational culture of the enterprise**

The article is devoted to the urgent problem of improving the management of corporate training of line personnel by using the potential of the organizational culture of the enterprise. The study describes the modern approaches to improving the management of corporate training of line personnel of an organization by means of organizational culture as a basis for forming a base for the development of an organization. The main trends are, consideration of approaches to the management of corporate training of line personnel of the organization; generalization of the essence of organizational culture, which made it possible to determine the areas of implementation of social relations in the organization; as well as defining the importance of social innovation as a means of organizational culture, which served as a way to stimulate and involve line personnel in improving the effectiveness of corporate training. The article emphasizes that in modern conditions the existence, growth and expansion of the company is impossible without an effective and versatile system of training and development of personnel, considering the existing organizational culture of the enterprise.

**Keywords:** corporate training, corporate training management for line personnel, organizational culture, line personnel, personnel management.

**Введение.** Актуальность вопросов совершенствования управления корпоративным обучением линейного персонала организации средствами организационной культуры как области исследования обусловлено тем, что развитие современных отечественных организаций во многом обусловлено новыми вызовами, связанными с влиянием

макроэкономических тенденций, эпидемиологической обстановки в стране, реализуемых властями мер. Все это требует от организаций повышения результативности развития линейного персонала в рамках корпоративного обучения за счет использования всевозможных механизмов, в том числе и средств организационной культуры.

Новизна исследования раскрывается в значимости влияния средств организационной культуры на совершенствование управления корпоративным обучением линейного персонала, которое во многом определяется общим состоянием социальной внутрикорпоративной среды, выступают одним из важнейших условий развития, но при этом объективная ситуация характеризуется значительной дифференциацией и необходимостью применения мер по совершенствованию.

Деятельность в сфере использования средств организационной культуры в целях совершенствования практики управления корпоративного обучения линейного персонала складывается из множества факторов. При этом в современных социально-экономических отношениях в обществе наблюдается тенденция к усилению роли стимулирующего воздействия, вовлечения персонала компании и развития проектов социальных нововведений, программ и кампаний как базы корпоративной системы развития персонала.

Научная проблема исследования заключается в дисбалансе современных изменений и традиционной системой управления корпоративным обучением в рамках развития человеческого капитала организаций, сложившихся в российской практике. Проблема использования средств организационной культуры и совершенствования управления корпоративным обучением как базы, способствующей повышению результативности организации, складывается из:

- теоретической составляющей – необходимостью рассмотрения и изучения различных подходов к совершенствованию подготовки линейного персонала организаций, в том числе и за счет средств организационной культуры;

- практическая составляющая – необходимостью учета специфики менеджмента, корпоративной культуры, корпоративного обучения конкретной организации и современных тенденций развития.

Цель исследования в изучении современных подходов к совершенствованию управления корпоративным обучением линейного персонала организации средствами организационной культуры как основы для формирования базы развития организации.

Задачами исследования являются: рассмотрение подходов к управлению корпоративным обучением линейного персонала организации; обобщение сущности категории «организационная культура» как сферы реализации социальных отношений организаций; определение значения социальных нововведений как средства организационной культуры в качестве способа стимулирования и вовлечения линейного персонала в повышение результативности корпоративного обучения.

Степень научной разработанности проблемы исследования характеризуется тем, что процесс

корпоративного обучения, бесспорно, остается одним из важнейших составляющих элементов кадровой политики. В этой связи система обучения персонала и методики его практической реализации постоянно находится под пристальным вниманием отечественных и западных специалистов кадрового управления.

Изучению теоретических и практических проблем эволюции систем обучения, мотивации и само мотивации развития персонала, теорий и классификации развития корпоративного обучения посвящен ряд научных трудов, в частности таких авторов, как У. Пэтти, А. Смит, Ф. Тейлор, Г. Гант, Ф. Гилберт, М. Фоллет, Г. Эмерсон, Д. Мак-Клелланда, С. Холлифорда, Л. Спенсера, С. Спенсера и др. [4, 8].

Рассмотрение роли и значения корпоративной культуры рассмотрены в работах таких авторов, как: Т. Дил, А. Кеннеди, Р. Харриса, Ф. Моргана, К. Камерона, Р. Куинна, Ф.И. Шаркова, Я.М. Прохорова, и др. [7].

Исследования в области управления обучением персонала представлены в работах таких ученых, как: А.Я. Кибанов, Е.А. Борисова, В.С. Половинко, М.И. Магура, В. Ядов, А. Здравомыслов, В. Моин, Н. Наумова, В. Ропсинова, С. Стримулин, Ю. Кокин, Р. Яковлев и др. Среди современных исследователей можно выделить О. Андрееву, Н. Воробьеву, И. Гушину, А. Жданова, Е. Новик, А. Черных, С. Шкурихина и др. [6, 11].

Помимо теоретических и научно-методических трудов к настоящему времени в периодических изданиях представлены работы, посвященные попыткам разработки и реализации проектов в области развития и обучения персонала на основе привлечения средств организационной культуры. Они описаны в статьях консультантов рекрутинговых агентств и компаний, специализирующихся на предоставлении услуг оптимизации процессов управления персоналом.

Основные методы исследования. Используются общенаучные методы: теоретический анализ, сравнительный анализ, обобщение литературных источников, метод системного подхода, метод комплексного подхода, изучение информационных ресурсов.

**Исследовательская часть.** Решение задачи исследования, а именно *рассмотрения подходов к управлению корпоративным обучением линейного персонала организации*, начато с анализа вопросов обучения линейного персонала и развития человеческих ресурсов организаций. Для современного динамично изменяющегося мира эти вопросы являются одними из критически важных факторов в развитии организаций. Так как эффективность решение вопросов развития персонала на уровне организации – это один из показателей эффективного управления.

«Современный мир находится на новой стадии развития всех процессов деятельности организаций, что связано как с тенденциями развития организационной социальной ответственности (КСО), «цифровой трансформации» деятельности (Industry 4.0), «зеленой экономики», повышения значение человеческого потенциала организации и роли организации корпоративного обучения» [1, С. 145]. Эти процессы приводят к формированию новых типов «организационных взаимоотноше-

ний», организационных структур управления и технологий менеджмента, радикально изменяя характеристики социальной среды функционирования организаций, разработки инновационных систем обучения и развития персонала (мастерские, тренинги, деловые игры, геймификация, сторителлинг). Рассмотрим функции системы профессионального обучения в системе управления персоналом компании (табл.1).

Таблица 1

Функции системы профессионального обучения в системе управления персоналом компаний [2, С. 42].

Роль в системе HR	Специфика
1. Применение знаний в соответствии с корпоративными целями	Знания, которые получает персонал в ходе обучения, сориентированы на их немедлительное использование в практике функционирования предприятия, они должны отвечать профессиональным задачам и функциям работника
2. Мотивирующий характер обучения	Возможность развития, повышения квалификации работником воспринимается как стимул для продолжения сотрудничества с данной организацией. Полученные знания способствуют достижению лучших результатов в профессиональной деятельности, что всегда выгодно и учреждению, и сотруднику, так как для него это служит гарантом карьерного роста, материального благополучия, профессиональной самореализации
3. Работа на команду	Проходя совместно обучение, сотрудники чувствуют себя частью одной команды, понимают, что от труда каждого зависит успешность компании и, как следствие, личное материальное благосостояние и социальная защищенность
4. Стратегическая ориентированность	Основная цель системы профессионального обучения персонала компаний – подготовить персонал, способный успешно решать задачи, связанные с новыми направлениями деятельности; эффективно достигать поставленных перед учреждением целей
5. Корпоративность	Обучение обеспечивает поддержание основных ценностей и приоритетов компании, распространение новых подходов и норм поведения, поддерживающих организационную стратегию
6. Адаптационная направленность	Одной из основных функций системы профессионального обучения персонала компаний является помощь сотрудникам компании в адаптации в условиях перемен. Начинаящий работник из числа молодых специалистов рассматривает перспективу успешного присоединения к рабочему коллективу. Для работников со стажем это хорошая возможность укрепить свой профессионализм в соответствии с динамично изменяющимися задачами, требованиями, условиями труда

В исследовании агентства Deloitte выделяются такие инновации кадрового менеджмента: «трансформация к комплектованию штата персонала и вознаграждения сотрудников; дефицит квалифицированных кадров; конфликт интересов профессионалов и работодателей; гибкий график и временная занятость; активность самих работников в поиске перспектив на рынке труда; профессиональное выгорание сотрудников, особенности работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья» [13, С. 2310].

В зарубежной практике в настоящее время пользуются популярностью следующие методы развития персонала. «Электронное онлайн обучение или e-learning (Обучающие программы для сотрудников в онлайн формате на сайтах или в специально созданном приложении, с доступом только для работников компании). Аутсорсинг тренинговых услуг (Приглашение специалистов разных областей для развития сотрудников).

Shadowing (Проведение одного или нескольких дней «тенью» рядом с опытным специалистом, наблюдая за всеми его действиями, выезжая с ним на все встречи, переговоры, выполняя нетрудные задания). Secondment (Кратковременный переход сотрудников на другое место работы с целью обмена опытом). Storytelling (Рассказ правдивой или выдуманной истории о компании, который может повлиять на аудиторию и донести необходимый посыл). In-Basket (Временное вступление в роль руководителя, разбор и решение накопившихся проблем)» [9, С. 44].

В России на данный момент в той или иной степени используется мировой опыт обучения сотрудников. Для обучения и развития персонала применяются такие неформальные методики. Например, коучинг (Процесс обучения, при котором «коуч» помогает достичь конкретной цели). Баддинг, как метод обучения через обратную связь. Временная смена должностей.

В последнее время эффективной практикой обучения персонала становится создание корпоративного университета, в том числе и в формате EdTech. Рассмотрим развитие направления EdTech в практическом опыте обучения персонала. Анализ показал, в «2017–2020 годах в отрасли закончилось формирование понимания о том, специалисты каких родов профессий востребованы в условиях новой образовательной среды корпоративного университета. Крупные компании открывают корпоративные центры обучения кадров для онлайн-образования. Зарождаются новые каналы связей посреднических и сервисных структур, наблюдается рост конкуренции в поиске top/ middle-профессионалов на EdTech-рынке» [10, С. 140].

Значительный рост числа корпоративных online school на основе специализированных акселераторов и платформ. Таким примером служит GetCourse.

Эко системно-ориентированные компании воспринимают онлайн-образование как одно из важнейших направлений развития корпоративного обучения. «За последние пару лет (например, 2019-2020 гг.) в EdTech-проекты корпорация «Yandex» вложила до 5 млрд рублей. В начале 2019 г. корпорация «Mail.ru Group» став совладельцем сервиса Skillbox в продолжение 2019-2020 гг. увеличила свою долю в бизнесе до контрольного уровня (и это при том, что в 2016 г. получен контроль над GeekBrains). С начала 2018 г. ПАО «Сбербанк» анонсировал «Школу 21» предназначение которой в реализации бесплатного обучения IT-разработкам» [15, С. 1015].

Таким образом, компьютеризация и информатизация устанавливают новую тенденцию в развитии персонала – игрофикацию (геймификацию), использование игровых подходов для повышения коэффициента вовлеченности сотрудников. В игровом формате представлены не только производственные процессы, но и юридические, банковские. Например, компания «РЖД» разработала бизнес-симулятор «Управление железнодорожным транспортом», что позволило привлечь большее внимание и интерес к культуре этой организации как для своих сотрудников, так и для своих клиентов.

Онлайн корпоративное обучение линейного персонала организаций в России отстает от западного рынка примерно на 5-7 лет. Тем не менее прогнозируется, что темпы роста рынка достигнут 20-25%, в связи с тем, что компании постепенно начинают отводить первостепенную роль развитию персонала, наконец понимая всю ценность дистанционного обучения. Благодаря e-learning компании может избежать множества затрат, таких как найм преподавателей, командировки работникам.

Необходимо выделить еще одну тенденцию в сфере развития персонала – это возрождение HR-брендинга. Значимость бренда компании при привлечении и удержании «потенциалов» возрастает. Продвижение бренда компании в рамках HR-маркетинга способно сократить недостаток высококвалифицированных сотрудников, снизить расходы и затраты компании на «оттоках» персонала, удержать существующую базу сотрудников, кроме того, повысить потребительскую удовлетворенность, создать условия для развития высокоэффективной рабочей силы, а также позволит стать динамичным и конкурентно способным на рынке.

На российском рынке труда все больше появляется квалифицированных, одаренных и талантливых менеджеров по персоналу, которые не только могут внедрять адаптированные для российского рынка программы по развитию персонала, но и самостоятельно создают новейшие технологии управления для существующих условий деятельности и возможностей развития потенциала компаний.

Со временем «изменяется отношение работников к трудовой деятельности и к самой компании, но только в том месте, где они смогли ощутить свою собственную важность и значимость, а также заботу со стороны управляющих в организации. Из чего следует необходимость стимулирования и мотивирования персонала в участие в корпоративных программах образования» [12, С. 152]. Рассмотрим обзор концепций поиска решения проблем воздействия на персонал в целях мотивации в участия в корпоративных программах обучения (табл. 2.).

Таблица 2  
Концепции поиска решения проблем воздействия на персонал в целях мотивации участия в корпоративных программах обучения

Концепция	База мотивации	Решения
1. Классическая школа, например, модели: Ф.Тейлор, А.Файоль, Г.Форд, Г.Эмерсон, М.Вебер, А.К. Гастев и др.)	Процесс корпоративного обучения не приносит такого удовлетворения, как вознаграждение за него	Концепция «человека экономического». Мотивация сводится к материально-денежному стимулированию. Решение проблем: установить зависимость между качественно-количественными показателями корпоративного обучения и формами вознаграждения
2. Школа человеческих отношений (например модели: М. Фоллет, Э. Мэйо, К.	Потребность индивидов быть полезными и значимыми является более важной, чем деньги	Концепция «человека социального». Мотивация за счет «особого доверия» к наставникам, «справедливого вознаграждения» по результатам оценки корпоративного обучения, поощрение корпоративного обучения, лояльности,

Адджерис, Р. Ликарт, Р. Блейк и др.)		инициативности. Решение проблем: организовать систему вознаграждения со ставкой на групповую солидарность в системе «наставник – обучаемый»
3. Концепция человеческих ресурсов (например модели: Д. Мак-Грегора, А. Маслоу, Э. Флемхольц, Ф. Герцберга и др.)	Отдельные индивиды обнаруживают стремление по внесению своего вклада в достижение целей организации, демонстрируют способности к ответственной, креативности, самоконтролю	Основной концепцией является «человек - ресурс». Отношение к наставникам как особому виду ресурсов, «человеческому капиталу», в использовании которого скрыты значительные резервы. Акцент на оценку эффективности. Стимулами становятся: медицинское и социальное страхование; поддержка при получении образовательных и правовых услуг; премии за заслуги, рационализацию, проявление инициативы; льготы при кредитовании и др. Решение проблем: ориентация на повышение эффективности корпоративного обучения с одновременным удовлетворением широкого спектра потребностей, имеющих прямое отношение к качеству жизни
4. Теория мета мотивации (например модель: А. Маслоу)	Самоактуализирующиеся личности	Концепция «наставничество — часть «Я». Внутренняя необходимость совпадает с необходимостью внешней, «я хочу» = «я должен» (полное совпадение личных и профессиональных ценностей). Решение проблем: не допустить демотивации такого сотрудника

Таким образом, результативность корпоративного обучения во много зависит от сформированных стимулов самого персонала, его заинтересованности в обучении и это во многом зависит от организационной культуры.

Решая задачу *обобщения сущности категории «организационная культура» как сферы реализации социальных отношений организаций*, для

достижения цели изучения современных подходов к совершенствованию управления корпоративным обучением линейного персонала организации средствами организационной культуры как основы для формирования базы развития организации, рассмотрим элементы культуры организации с точки зрения влияния на вовлеченность персонала в систему обучения (рис. 1).

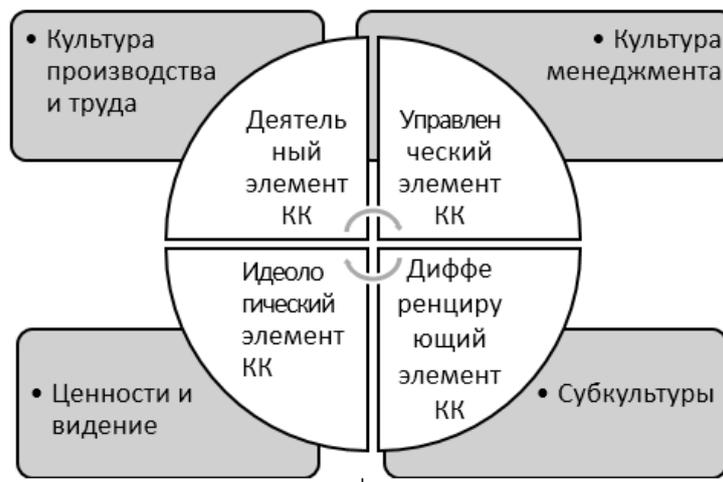


Рис. 1. Элементы культуры организации с точки зрения влияния на вовлеченность персонала в систему обучения [5, С. 14]

Для современных организаций корпоративной культуры – это совокупность постепенно сформировавшихся в определенной национально-культурной традиции, характерных для данной организации и реализуемых в рамках: деятельного, регулирующего, дифференцирующего и интегрирующего комплекса систем корпоративной культуры организации.

На сегодня не наблюдается универсального подхода к классификации видов и типов корпоративных культур, которые были бы закреплены за

государственными, коммерческими и общественными организациями. В каждом конкретном случае классификаций определяется свой набор параметров и/или критериев, в согласии с которым представлен тип/вид корпоративной культуры. На рисунке 2 предоставлен вариант типологий корпоративной культуры.

На рисунке 3 представлена типология корпоративной культуры по модели Р. Харриса и Ф. Моргана, Ф. И. Шаркова и Я. М. Прохорова.

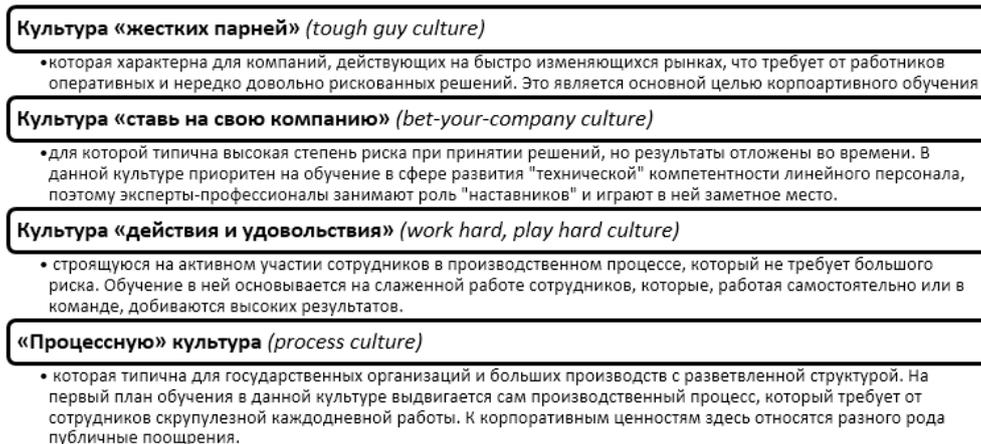


Рис. 2. Типология корпоративной культуры и приоритетов обучения (по модели Т. Дил и А. Кеннеди) [3, С. 241]



Рис. 3. Типология корпоративной культуры и приоритетов обучения (по модели Р. Харриса и Ф. Моргана, Ф. И. Шаркова и Я. М. Прохорова) [3, С. 244]

Наиболее распространения типология при проведении исследований – это модель К. Камерона и Р. Куинна (рис. 4).

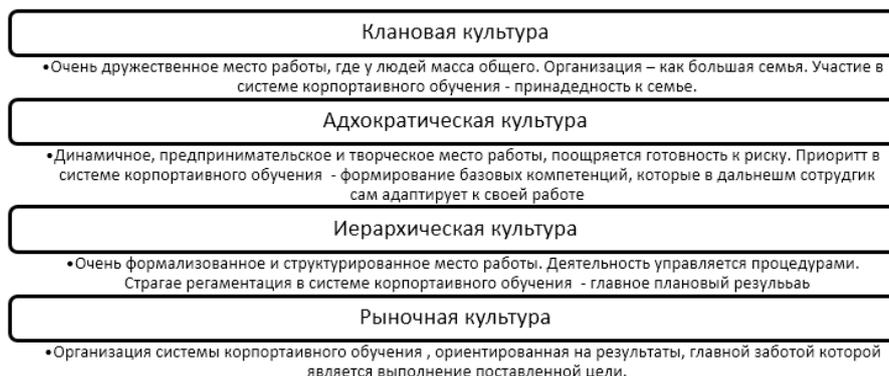


Рис. 4. Типология корпоративной культуры и приоритетов обучения (по модели К. Камерона и Р. Куинна) [3, С. 252]

Таким образом, корпоративная культура является своеобразным ресурсом, чрезвычайно важным для повышения экономической эффективности, для совершенствования личностных качеств сотрудников, роста конкурентоспособности организации, поддержания его устойчивого развития. Она несет многие функции, которые не может заменить традиционный менеджмент. Направляющая функция корпоративной культуры заключается в том, что она задает ориентиры для ценностных представлений и поведения для организации в целом и всех его сотрудников. В корпоративной культуре отражены общие для данной группы ценности, стремления и интересы применительно к целям корпоративного обучения персонала.

Для решения задачи *определения значения социальных нововведений как средства организационной культуры в качестве способа стимулирования и вовлечения линейного персонала в повышение результативности корпоративного обучения* было продолжено исследование, целью которого является изучение современных подходов к совершенствованию управления корпоративным обучением линейного персонала организации средствами организационной культуры как основы для формирования базы развития организации.

Определение значения социальных нововведений как средства организационной культуры в качестве способа стимулирования и вовлечения линейного персонала в повышение результативности кор-

поративного обучения раскрывается в основных убеждениях, ценностных установках, философии бизнеса, этических нормах и принципах, правил распорядка, образа жизни, гуманитарной среды, а также вытекающих из перечисленного выше образа мышления и образа поведения сотрудников организации. Существует мнение, что потенциал к обучению состоит из 5% врожденной одаренности и 95% труда, приложенного для развития этой одаренности. Как правило, у талантливого работника можно выявить следующие базовые установки:

- не только компания выбирает сотрудника, но и сотрудник – компанию;
- ценности компании должны совпадать с ценностями сотрудника;
- приоритет в выборе места с перспективой роста и развития;
- личность руководителя играет не меньшую роль в развитии сотрудника, чем сама компания.

Относительно направлений воздействия корпоративной культуры на корпоративное обучение можно адаптировать модель «7S».

Модель Мак-Кинси (7S) анализирует 7 ключевых элементов микросреды организации и позволяет сделать выводы о том насколько правильно выстроены и налажены бизнес-процессы внутри организации, насколько эффективно используются имеющиеся ресурсы (рис. 5).

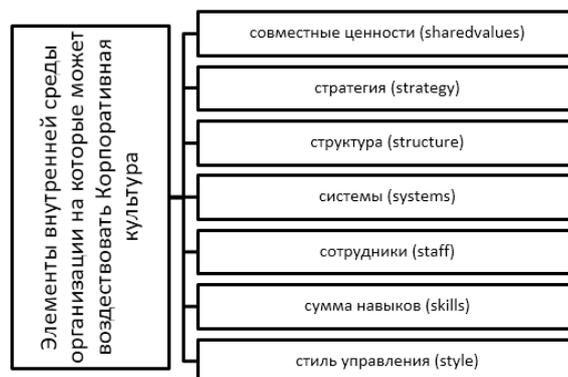


Рис. 5. Элементы внутренней среды организации по модели «7S» [14, С. 145]

Таким образом, в концепции «7S» соединены:

- жесткие элементы внутренней среды организации (стратегия, структура, системы),
- мягкие элементы внутренней среды организации (сотрудники, стиль, сумма навыков) характеристики с центральной интегрирующей характеристикой (совместные ценности – корпоративная культура).

**Заключение.** Исследование, целью которого являлось изучение современных подходов к совершенствованию управления корпоративным обучением линейного персонала организации средствами организационной культуры как основы для формирования базы развития организации позволило сделать следующие выводы. Во-первых, рассмотрение подходов к управлению корпоративным обучением линейного персонала организации дало основу для данного исследования. Во-вторых, обобщение сущности организационной культуры позволило определить сферы реализации социальных отношений в организации. В-третьих, определение значения социальных нововведений как средства организационной культуры выступило в качестве способа стимулирования и вовлечения линейного персонала в повышение результативности корпоративного обучения. В-четвертых, в современных условиях существование, и тем более рост и расширение компании невозможен без эффективной и многосторонней системы обучения и развития персонала.

Проведенное исследование показывает, что есть два основных подхода к проблеме воздействия средств организационной культуры на результативность обучения персонала. Первый подход – идеографический. Раскрывается как «интерпретативный» / «понимающий». Основанием данного подхода служит использование качественных методов, таких как: включенное монографическое наблюдение (исследование), традиционный анализ документов организации, интервьюирование глубинного характера. Использование качественных методов на исследуемой предприятии позволяет произвести изучение следующих особенностей корпоративной культуры: традиции, правила, ритуалы и церемонии, сложившиеся в организации, устный корпоративный фольклор; практику управления, сложившуюся в организации, документы, которые определяют функционирование компании. Второй подход – формализованный. Для него характерно использование количественных методов и стандартизированных опросников. К таким методам относятся: модель OCAI (К. Камерон и Р. Куинн), социологические исследования на основе использования интервью и анкет (концепция Г. Хофстеде) и др.

Перспективой исследования совершенствования управления корпоративного обучения линейного персонала средствами организационной культуры организации становится реализация на практике в единстве идеографического и формализованного подходов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бушмелева, М.А. Развитие корпоративной культуры как мера предупреждения организационных конфликтов / М.А. Бушмелева. – Текст : непосредственный // Конфликтология. – 2017. – № 1. – С. 143-158.
2. Гаспарович, Е.О. Технологии управления развитием персонала / Е.О. Гаспарович. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2014. – 208 с. – Текст : непосредственный.
3. Гаспарович, Е.О. Управление организационной культурой : учеб. пособие / Е.О. Гаспарович. – Saarbrücken : LAP LAMBERT, 2016. – 500 с. – Текст : непосредственный.
4. Иванов, С.Ю. Социальное управление в организациях / С.Ю. Иванов, Д.В. Иванова. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. – 120 с. – Текст : непосредственный.
5. Козлов, Г.В. Метод формирования корпоративной общности / Г.В. Козлов, С.Е. Ерошин, Д.Ю. Большаков. – Текст : непосредственный // Инновации. – 2017. – № 7. – С. 11-15.
6. Абрамова, С.Б. Методология и методы социологического изучения социальных изменений / С.Б. Абрамова, Н.Л. Антонова, А.В. Меренков ; под общ. ред. А. В. Меренкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 112 с. – Текст : непосредственный.
7. Муллахметов, Х. Корпоративная культура в системе менеджмента / Х. Муллахметов. – Текст : непосредственный // Общество и экономика. – 2017. – № 11. – С. 41-53.
8. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого – достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – Москва : ЮНИТИ, 2019. – 108 с. – Текст : непосредственный.
9. Савина, М.С. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / М.С. Савина. – Москва : Альпина Паблицерз, 2016. – 62 с. – Текст : непосредственный.
10. Толкунова, Е.Г. Управление персоналом в эпоху цифровой экономики / Е.Г. Толкунова. – Текст : непосредственный // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2019. – № 6. – С. 138-143.
11. Троицкая, Н.А. Управление персоналом / Н.А. Троицкая, М.В. Шилимов. – Москва : КноРус, 2018. – 624 с. – Текст : непосредственный.
12. Управление человеческими ресурсами: современный подход / Н.А. Горелов, Д.В. Круглов, О.Н. Мельников ; под ред. Н.А. Горелова. – Москва : Юрайт, 2016. – 270 с. – Текст : непосредственный.
13. Gasparovich, E.O. The meaning of organizational culture and university social responsibility in teaching students with disabilities / E.O. Gasparovich, E.V. Uskova. – Text : direct // International Business Information Management Association

(IBIMA) : Proceedings of the 34th International Business Information Management Association Conference (IBIMA), Madrid, Spain, 13–14 November 2019 г. / Ed. Khalid S. Soliman. – Madrid, Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2019. – P. 2308-2314.

14. Gasparovich, E.O. The Impact of Digitalization on Employee Engagement / E.O. Gasparovich, E.V. Uskova, E.V. Dongauzer. – Text : direct // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Vol. 161 LNNS. – P. 143-150.

15. Uskova, E.V. Analysis of the activities of the educational organization through the prism of the "hidden curriculum": "advantages" of the university before school / E.V. Uskova, E.O. Gasparovich. – Text : direct // International Business Information Management Association (IBIMA) : Proceedings of the 34th International Business Information Management Association Conference (IBIMA), Madrid, Spain, 13–14 November 2019 г. / Ed. Khalid S. Soliman. – Madrid, Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2019. – P. 1011-1020.

#### REFERENCES

1. Bushmeleva, M.A. Razvitie korporativnoj kul'tury kak mera preduprezhdenija organizacionnyh konfliktov [Development of corporate culture as a measure of preventing organizational conflicts]. *Konfliktologija [Conflictology]*, 2017, no. 1, pp. 143-158.
2. Gasparovich E.O. Tehnologii upravlenija razvitiem personala [Personnel development management technologies]. Ekaterinburg : Ural'skij federal'nyj universitet im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina, 2014. 208 p.
3. Gasparovich E.O. Upravlenie organizacionnoj kul'turoj: ucheb. posobie [Organizational Culture Management]. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2016. 500 p.
4. Ivanov S.Ju., Ivanova D.V. Social'noe upravlenie v organizacijah [Social management in organizations]. Moscow: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2017. 120 p.
5. Kozlov G.V., Eroshin S.E., Bol'shakov D.Ju. Metod formirovanija korporativnoj obshhnosti [The method of forming a corporate community]. *Innovacii [Innovations]*, 2017, no. 7, pp. 11-15.
6. Abramova S.B. Antonova N.L., Merenkov A.V. Metodologija i metody sociologicheskogo izuchenija social'nyh izmenenij [Methodology and methods of sociological study of social change]. In A. V. Merenkova (ed.). Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2020. 112 p.
7. Mullahmetov H. Korporativnaja kul'tura v sisteme menedzhmenta [Corporate culture in the management system]. *Obshhestvo i jekonomika [Society and economics]*, 2017, no. 11, pp. 41-53.
8. Prjazhnikov N.S., Prjazhnikova E.Ju. Psihologija truda i chelovecheskogo – dostoinstva [Psychology of work and human - dignity]. Moscow: JuNITI, 2019. 108 p.
9. Savina M.S. Razvitie potenciala sotrudnikov: professional'nye kompetencii, liderstvo, kommunikacii [Development of the potential of employees: professional competence, leadership, communication]. Moscow: Al'pina Pablishez, 2016. 62 p.
10. Tolkunova E.G. Upravlenie personalom v jepohu cifrovoj jekonomiki [Human resource management in the era of the digital economy]. *Jekonomika: vchera, segodnja, zavtra [Economy: yesterday, today, tomorrow]*, 2019, no. 6, pp. 138-143.
11. Troickaja N.A., Shilimov M.V. Upravlenie personalom [Personnel Management]. Moscow: KnoRus, 2018. 624 p.
12. Gorelov N.A., Kruglov D.V., Mel'nikov O.N. Upravlenie chelovecheskimi resursami: sovremennyj podhod [Human Resource Management: A Modern Approach]. In N.A. Gorelova (ed.). Moscow: Jurajt, 2016. 270 p.
13. Gasparovich E.O., Uskova E.V. The meaning of organizational culture and university social responsibility in teaching students with disabilities. *International Business Information Management Association (IBIMA)*: Proceedings of the 34th International Business Information Management Association Conference (IBIMA), Madrid, Spain, 13–14 November, 2019. Khalid S. Soliman (ed.). Madrid, Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2019, pp. 2308-2314.
14. Gasparovich E.O., Uskova E.V., Dongauzer E.V. The Impact of Digitalization on Employee Engagement. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2021, vol. 161 LNNS, pp. 143-150.
15. Uskova, E.V., Gasparovich E.O. Analysis of the activities of the educational organization through the prism of the "hidden curriculum": "advantages" of the university before school. *International Business Information Management Association (IBIMA)*: Proceedings of the 34th International Business Information Management Association Conference (IBIMA), Madrid, Spain, 13–14 November, 2019. Khalid S. Soliman (ed.). Madrid, Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2019, pp. 1011-1020.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.О. Гаспарович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: geo1605@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5003-3917.

П.А. Павина, магистрант 1 курса кафедры управления персоналом и психологии, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: pavina@mail.ru.

#### INFORMATION ABOUT AUTHORS:

E.O. Gasparovich, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: geo1605@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5003-3917.

P.A. Pavina, 1st year Master's Student, Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: pavina@mail.ru.

**Анастасия Витальевна Дёмкина,  
Ольга Николаевна Толстикова**  
г. Архангельск

**Использование нетрадиционных техник рисования в работе  
с умственно отсталыми детьми**

В данной статье раскрывается роль изобразительной деятельности в процессе обучения и воспитания детей с недоразвитием интеллекта. Представлены продуктивные в работе с детьми с умственной отсталостью нетрадиционные техники рисования, проведен анализ коррекционно-развивающих возможностей применения данных техник в развитии обучающихся с умственной отсталостью. В статье описывается содержание и организация этапов обучения умственно отсталых детей нетрадиционным техникам рисования, приводятся практические приемы работы для педагогов и родителей детей с интеллектуальным недоразвитием.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, процесс обучения, нетрадиционные техники рисования, коррекционно-развивающая работа.

**Anastasia Vitalievna Demkina,  
Olga Nikolaevna Tolstikova**  
Arkhangelsk

**The use of non-traditional drawing techniques in working with mentally  
retarded children**

This article reveals the role of visual activity in the process of education and upbringing of children with intellectual disabilities. The article presents non-traditional drawing techniques that are productive in working with children with mental retardation, and analyzes the correctional and developmental possibilities of using these techniques in the development of students with mental retardation. The article describes the content and organization of the stages of teaching mentally retarded children non-traditional drawing techniques, provides practical methods of work for teachers and parents of children with intellectual disabilities.

**Keywords:** mental retardation, learning process, non-traditional drawing techniques, correctional and developmental work.

Творческие способности затрагивают все периоды развития ребёнка, начиная уже с дошкольного возраста, и развивают уверенность в себе, способствуют формированию таких качеств, как самостоятельность, упорство, гибкость и нестандартность мышления.

У учащихся с умственной отсталостью отмечается специфичность развития познавательных процессов, эмоционально-волевой и личностной сфер, в связи с чем дети данной категории испытывают значительные трудности в учебном процессе, в отношениях с учителями и сверстниками. В задачи обучения и воспитания детей данной категории входят: развитие их потенциальных познавательных возможностей, корригирование поведения, прививание учащимся трудовых, а также других не менее жизненно важных социальных навыков и умений. С помощью изобразительной деятельности ребёнок начинает усваивать и получать социальный опыт. У обучающихся, таким образом, развивается наблюдательность, самостоятельность, смекалка, и в целом формируется творческая личность [1, С. 472].

Среди различных видов деятельности учащиеся с нарушением интеллекта особенная роль принадлежит рисованию. Рисование является наиболее интересным и занимательным уроком для умственно отсталых детей, и больше напоминает игру по своей доступности, наглядности и простоте выра-

жения. Осваивая как можно большее количество разнообразных изобразительных техник, ребёнок обогащает и развивает свой внутренний мир.

Изобразительная деятельность изучена многими исследователями и была рассмотрена такими специалистами как Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова с различных сторон. В одном случае она выступает как средство педагогического воздействия, в другом – как способ психолого-педагогического изучения ребёнка, а иногда и как средство определения глубины нарушения интеллекта. Другие авторы (Е.В. Гурье, В.П. Кащенко, А.Н. Граборов) также подчёркивали психологическую и коррекционно-развивающую нацеленность изобразительной деятельности и ручного труда для полноценного развития ребёнка, как в целом, так и его познавательной деятельности, придавали особое значение эмоционально-волевой сфере личности и развитию мелкой моторики посредством включения в коррекционно-развивающую работу различных видов изобразительной деятельности [5, С 157].

На современном этапе в области специальной психологии и педагогики идут активные поиски наиболее эффективных средств коррекции, в том числе использования необычных методов рисования в процессе обучения и воспитания детей с недоразвитием интеллекта разного возраста.

Необходимо разделять традиционные и нетрадиционные техники рисования. К традиционным

техникам рисования относится рисование с помощью цветных и простых карандашей, восковыми мелками, фломастерами, а также рисование кистью (акварель или гуашь). Нетрадиционные техники рисования несколько отличаются и более разнообразны по своему содержанию. Рисование нетрадиционными техниками открывает широкие возможности для развития умственно отсталых детей, способствуют проявлению самостоятельности и инициативы, также происходит знакомство учащихся с сенсорными эталонами формы, цвета, величины в интересной форме, выражение чувств и эмоций при помощи цвета. К таким техникам относят рисование пальцами (точечное и линейное), ладонью (раскрытая, закрытая), каплей (прямых линий, в геометрической фигуре), нитками, кляксография (закрашивание фона, рисование предметов симметричного строения); приёмы трафаретной печати – тампон (ватные палочки или диски, накручивание), трубочка, мятая бумага, карандаш с резинкой, продукты питания (яблоко, картошка, морковь и пр.); рисование мыльными пузырями, солью, отпечатками листьев и др. Такое рисование – возможность создать собственный маленький шедевр, не похожий на другие [3, С. 196].

Процесс овладения навыками и умениями изобразительной деятельности у обучающихся с недоразвитием интеллекта отличается своеобразием и имеет некоторые особенности, связанные с неточностью зрительного и слухового восприятия, с нарушением внимания и запоминания, с трудностями планирования последовательности действий, с не критичностью к собственному результату. Данные особенности проявляются в «графических штампах» изображений (отражение заученных изображений – дом, дерево, солнце, самолёт), «графических пережёвываниях» одной и той же формы, примитивности, схематичности, стереотипности изображения, наличии разного рода нелепостей, трудностей в расположении предметов в пространстве листа и др. [3, С 92].

Специфика работы педагога очень важна ещё и потому, что у детей с умственной отсталостью имеются нарушения мелкой моторики, координации движений, недостаточно сформированы реальные представления о предметах и явлениях окружающего мира. Но несмотря на это, опыт работы специальных (коррекционных) школ показывает, что дети с нарушением интеллекта проявляют наибольшую активность именно в рисовании, часто отдают предпочтение данному виду деятельности, чем другим, поэтому при систематическом обучении учащиеся данной категории могут в достаточной мере овладеть техникой рисования. Чтобы ребёнок рисовал с удовольствием и желанием, взрослые, как педагоги, так и родители, должны своевременно помогать ему, поддерживать, рисовать вместе.

Необходимо также помнить про индивидуальный подход к ребёнку, который реализуется на

всех этапах обучения умственно отсталых детей. Выполнение данного принципа требует от педагога и родителей знаний об особенностях развития каждого учащегося, о его желаниях и интересах.

На начальном этапе работы важно научить детей пользоваться кистью, красками, различать цвета и формы предметов и др. Однако только технических навыков недостаточно, нужно передать через рисунок свои эмоции и чувства, личные переживания и жизненный опыт, как верно подчёркивают психологи. Нетрадиционные техники рисования позволяют не слепо следовать предложенному образцу, а создать нечто новое доступным и простым для детей способом. Вместо привычного прямоугольного листа подойдут вырезанное сердце, круг, большой цветочек, квадрат и т. д., а рисовать можно руками (пальчиками, раскрытой и закрытой ладонью, кулаком), отпечатком половинки яблока или других продуктов, изобразить красивые листья на дереве помогут ватные палочки, а чтобы ещё и укрепить дыхательную систему и силу лёгких – выдувание трубочкой различных клякс. Данные техники рисования активизируют познавательный интерес, способствуют творческому воображению, стимулируют положительную мотивацию к обучению, снимают эмоциональное перенапряжение, что позволяет учесть возрастные и образовательные возможности детей с разной степенью умственной отсталости [4, С 103].

Специалисты, которые работают с умственно отсталыми детьми отмечают, что нетрадиционные техники рисования очень удобны и просты в применении, дают положительные результаты. Поэтому в семье родители могут успешно организовать рисование дома в форме игры, и, таким образом, это поможет лучше понять ребёнка, узнать его сильные и слабые стороны, актуальный уровень развития, преодолеть его недостатки. Для повышения познавательного интереса на занятиях можно использовать несложные загадки, пальчиковые игры, чтение коротких сказок или стихов, можно включить музыку, звуки животных или проговаривать их, имеющих непосредственную связь с изображаемым рисунком [2, С. 62].

Таким образом, неоднократное использование нетрадиционных техник рисования под чутким руководством родителей и педагога позволяет создать доброжелательную атмосферу на занятиях, повышает возможности ребёнка успешной адаптации в общество, учит детей с нарушением интеллекта выражать свои эмоции и чувства, стать более внимательными и сосредоточенными [2, С. 63]. Можно сделать вывод о том, что применение различных приёмов и материалов в процессе рисования формирует мотивационно-потребностную сторону продуктивной деятельности учащихся, способствует развитию умственных, речевых и двигательных способностей ребёнка.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богданова, Ю.Е. Использование нетрадиционных техник рисования на занятиях изобразительной деятельности с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития / Ю.Е. Богданова. – Текст: электронный // Молодой учёный. – 2020. – № 47 (337). – С. 472–474. – URL: <https://moluch.ru/archive/337/75230/> (дата обращения: 19.03.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Великова, С.А. Нетрадиционные техники рисования как способ развития детей с умственной отсталостью / С.А. Великова. – Текст: электронный // Семья как фактор социальной мобильности людей с инвалидностью. 2018 : материалы межрегион. науч.-практ. конф., Владимир, 27–28 сент. 2018 г. – URL: [http://xn----btbdvaadvxujm6n.xn--p1ai/netcat\\_files/43/42/Velikova\\_S\\_A.pdf](http://xn----btbdvaadvxujm6n.xn--p1ai/netcat_files/43/42/Velikova_S_A.pdf) (дата обращения: 15.03.2021).
3. Грошенков, И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для учителей / И.А. Грошенков. – 2-е изд., перераб. – Москва : Ин-т общегуманит. исследований ; В. Секачев, 2001. – 223 с. – Текст : непосредственный.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – Москва : Academia, 2001. – 246 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0492/2\\_0492-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0492/2_0492-1.shtml) (дата обращения: 14.03.2021). – Текст : электронный.
5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – Москва : Академия, 2002. – 160 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/6/0412/6\\_0412-157.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/6/0412/6_0412-157.shtml#book_page_top) (дата обращения: 10.03.2021). – Текст: электронный.

### REFERENCES

1. Bogdanova Ju.E. Ispol'zovanie netradicionnyh tehnik risovaniya na zanjatijah izobrazitel'noj dejatel'nosti s det'mi s tjazhelymi mnozhestvennymi narushenijami razvitija [The use of non-traditional drawing techniques in the classroom of visual activities with children with severe multiple developmental disabilities]. *Molodoj uchjonyj [Young scientist]*, 2020, no. 47 (337), pp. 472–474. URL: <https://moluch.ru/archive/337/75230/> (Accessed 19.03.2021).
2. Velikova S.A. Netradicionnye tehniki risovaniya kak sposob razvitija detej s umstvennoj otstalost'ju [Non-traditional drawing techniques as a way of developing children with mental retardation]. *Sem'ja kak faktor social'noj mobil'nosti ljudej s invalidnost'ju. 2018: materialy mezhhregion. nauch.-prakt. konf., Vladimir, 27–28 sent. 2018 g.* [Family as a factor of social mobility of people with disabilities. 2018]. URL: [http://xn----btbdvaadvxujm6n.xn--p1ai/netcat\\_files/43/42/Velikova\\_S\\_A.pdf](http://xn----btbdvaadvxujm6n.xn--p1ai/netcat_files/43/42/Velikova_S_A.pdf) (Accessed 15.03.2021).
3. Grosheknov I.A. Zanjatija izobrazitel'nym iskusstvom v special'noj (korrekcionnoj) shkole VIII vida: ucheb. posobie dlja uchitelej [Classes in fine arts in a special (correctional) school of the VIII type]. Moscow: In-t obshhegumanit. issledovanij; V. Sekachev, 2001. 223 p.
4. Medvedeva E.A., Levchenko I.Ju., Komissarova L.N., Dobrovolskaja T.A. Artpedagogika i artterapija v special'nom obrazovanii: ucheb. dlja studentov sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Art pedagogy and art therapy in special education]. Moskva: Academia, 2001. 246 p. URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0492/2\\_0492-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0492/2_0492-1.shtml) (Accessed 14.03.2021).
5. Petrova V.G., Beljakova I.V. Psihologija umstvenno otstalyh shkol'nikov: ucheb. posobie [Psychology of mentally retarded schoolchildren]. Moscow: Akademiya, 2002. 160 p. URL: [http://pedlib.ru/Books/6/0412/6\\_0412-157.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/6/0412/6_0412-157.shtml#book_page_top) (Accessed 10.03.2021).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Дёмкина, магистрант 1 курса, направления подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: [demkina-av1998@yandex.ru](mailto:demkina-av1998@yandex.ru), ORCID: 0000-0003-2108-6299.

О.Н. Толстикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: [olga.osovskaya@mail.ru](mailto:olga.osovskaya@mail.ru), ORCID: 0000-0003-2066-7606.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Demkina, 1st year Master's Student, direction: 44.04.03 Special (defectological) education, Lomonosov Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia, e-mail: [demkina-av1998@yandex.ru](mailto:demkina-av1998@yandex.ru), ORCID: 0000-0003-2108-6299.

O.N. Tolstikova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Lomonosov Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia, e-mail: [olga.osovskaya@mail.ru](mailto:olga.osovskaya@mail.ru), ORCID: 0000-0003-2066-7606.

Ольга Сергеевна Ионина  
г. Шадринск

### Изучение иррациональных установок студентов (на примере педагогического ВУЗа)

В статье рассматривается проблема изучения иррациональных установок студентов педагогического ВУЗа. Раскрывается смысловое содержание понятий «иррациональная установка», «установка», «убеждение», выделены виды и функции установок. В статье проанализирован инструментарий, используемый психологами для изучения иррациональных установок современной личности.

Автором представлены результаты экспериментального исследования по изучению установок, преобладающих у студентов педагогического университета на основе Методики диагностики иррациональных установок «Тест Альберта Эллиса».

**Ключевые слова:** иррациональная установка, убеждения, тест Альберта Эллиса.

Olga Sergeevna Ionina  
Shadrinsk

### Studying the irrational attitudes of students (on the example of a pedagogical university)

The article deals with the problem of studying the irrational attitudes of students of a pedagogical university. The semantic content of the concepts "irrational attitude", "attitude", "conviction" is revealed, the types and functions of attitudes are highlighted. The article analyzes the tools used by psychologists to study the irrational attitudes of the modern personality.

The author presents the results of an experimental study on the study of attitudes prevailing among students of a pedagogical university on the basis of the Methodology for the diagnosis of irrational attitudes "Albert Ellis Test".

**Keywords:** irrational attitude, beliefs, Albert Ellis test.

В настоящее время многочисленные исследования в области психологической теории и практики посвящены проблеме формирования и развития личности.

Личность это сложная иерархизированная структура. В соответствии со структурой личности, предложенной К.К. Платоновым, в качестве высшего уровня этой иерархии выделяется направленность. Направленность включает в себя набор ценностей, убеждений, установок, которые формируются у человека в течение жизни. От них зависит то, как осуществляется деятельность, какие поступки совершает человек, как он относится к миру, себе и другим людям.

В структуре личности особое внимание уделяется направленности и мировоззрению. Мировоззрение личности является наиболее важной чертой взрослой состоявшейся личностью. Мировоззрение представляет собой систему взглядов на мир и свое место в этом мире. Близко к мировоззрению примыкает система самооценки, Образа-Я личности, ценностные ориентации, установки и убеждения, в соответствии с которыми человек выстраивает свой жизненный путь и систему взаимоотношений с близкими и окружающими.

В процессе жизни формируется мировосприятие личности, причем восприятие мира человеком является не статичным, а динамичным, меняющимся процессом, в котором активную роль играют действия самой личности. Специфика восприятия личностью окружающей действительности, происходящих событий, своей жизни является не объективной, отражающей реально существующие события, восприятие внешнего про-

ходит сквозь многочисленные фильтры внутреннего восприятия, внутриличностных представлений, многочисленных рациональных и иррациональных убеждений.

Субъективное восприятие мира зависит от устойчивых убеждений личности. Подобные убеждения и установки закладываются в первые годы жизни и, обычно, функционируют на уровне бессознательных и предсознательных слоев личности. Они формируются в детском возрасте под влиянием родительских посланий, семейных традиций. Подобные установки формируются на основе слов, установок и мнений, высказываемых авторитетными взрослыми, кумирами, значимыми лицами. Их мнения могут восприниматься как истина, не подлежащая оспариванию и переходит в уровень стойкого убеждения. По мере взросления, познание мира происходит в различных социальных институтах: школьный класс, студенческая группа, компания друзей.

Наиболее активно мировоззрение формируется и проявляется в юношеском возрасте, к которому и относятся представители студенчества.

Характеризуя направленность личности, в психологических исследованиях встречаются такие термины как «установка» или «убеждение», разными авторами данные понятия рассматриваются как синонимы.

Установка понимается как неосознаваемое состояние, внутренняя характеристика человека, основанная на его предшествующем жизненном опыте. Установка предполагает определенный стиль деятельности, образ мыслей, поступки в

определенных ситуациях, по отношению к определенным лицам.

Установка направляет деятельность и активность человека.

В Большой советской энциклопедии установка определяется как состояние мобилизованности, готовности к определенному действию. Она срабатывает в определенной ситуации, при определенной потребности [3].

Таким образом, имеющиеся у личности установки позволяют ей автоматически реагировать определенным образом на происходящие события, явления, не затрачивая лишних интеллектуальных, духовных, моральных ресурсов.

Понятие установки впервые исследовал психолог Л. Ланге. В последствии возникла общепсихологическая теория установки автором которой является Д.Н. Узнадзе [6]. Серьезное внимание изучению установок, в частности, влиянию установок на процесс познания, уделял С.Л. Рубинштейн. В его теории явление установки базируется на понятии бессознательного.

Общеизвестным является факт того, что кроме установок на поведение человека существенное влияние оказывают ценности и идеалы. Вместе с тем, данные явления имеют существенную разницу, выявить которую пытался М. Рокич. Он разделял установки и ценности следующим образом: ценность – это вера в некое явление, охватывающее множество частных объектов и ситуаций, установка же, представляет собой набор верований, характеризующих единичный объект или ситуацию [5].

С точки зрения П.С. Авдеева, убеждение – это обобщенная интерпретация опыта. То есть убеждения складываются на основе обобщенной нами информации, в отношении событий, происходящих вокруг нас и наших способов взаимодействия с явлениями окружающей действительности [1].

Наиболее полно проблема установок и их влияние на поступки человека рассматривается в когнитивно-поведенческой психотерапии в работах Альберта Эллиса, А. Бека, А. Лазаруса, Л.Ланге, В.Г. Ромек, Д.Н. Узнадзе и других авторов.

Убеждения помогают человеку выживать в определенных ситуациях и выполняют ряд функций:

1. Возможность хранить информацию в обобщенном сжатом виде.
2. Фильтр поступающей извне информации. В частности, убеждение «Все люди злые» позволяет человеку находить многочисленные подтверждения человеческой злости, игнорируя позитивные моменты.
3. Прогнозирование событий. На основе убеждений человек проектирует свое поведение и предсказывает результат действий.
4. Формирование личности. Убеждения и мировоззрение отражается в нашей личности и характере.

5. Стимулирующая функция позитивных убеждений и тормозящая функция негативных убеждений [2].

Теория когнитивно-поведенческой психотерапии базируется на том, что чувства и эмоции, возникающие у человека, инициируются не самими событиями внешней среды, а тем какие мысли эти события запускают в сознании человека. В свою очередь, автоматические мысли запускаются системой убеждений, установок и ожиданий, существующих в сознании человека. На обнаружение этих убеждений и направлены усилия когнитивно ориентированных психотерапевтов и психологов, поскольку, обнаружив и искоренив установки, мешающие личностному развитию и самопроявлению человека достигается стойкий позитивный терапевтический эффект.

Как отмечает П.С. Авдеев, в когнитивной терапии выделяются глубинные и промежуточные убеждения. Глубинные убеждения являются настолько глубоко спрятанными в слоях психики, что люди обычно не способны их объяснить и осознать [1].

На основе глубинных убеждений возникают промежуточные убеждения, к которым относятся правила и предположения в отношении окружающих.

С точки зрения Альберта Эллиса с психологической точки зрения установки могут быть как объективными (верными) рациональными, так и иррациональными – не имеющими отношения к реальной действительности [7]. Рациональные установки необходимы человеку для получения некоего жизненного ресурса, энергии для свершений, достижений намеченных целей. Они помогают человеку двигаться вперед, способствуют более успешной адаптации к разнообразным условиям жизни, помогают налаживать контакт с другими людьми, способствуют созданию позитивного Образа-Я, помогают поддерживать хорошее физическое и психическое состояние человека.

Иррациональные (негативные) установки приводят к негативным переживаниям, приводят к утрате жизненных сил и энергии, могут приводить к ощущению неудовлетворенностью жизнью, излишне критичному отношению к себе, к своему окружению, к излишней категоричности, что, в итоге может тормозить развитие человека, снижать самооценку, приводить к комплексу неполноценности, деструктивным изменениям личности [7].

Иррациональные убеждения не являются истинными, объективно существующими, они создаются личностью безо всякой опоры на логически обоснованные доводы. Если человек в процессе психотерапии или самоанализа сможет обнаружить и осознать эти убеждения, есть шанс, что он сможет поменять свое мировосприятие и поведение. Благодаря этому можно снять многочисленные ограничения, снижающие жизненную эффективность человека.

Работа когнитивных терапевтов направлена в первую очередь на обнаружение иррациональных установок и опровержение их.

Как отмечал А. Эллис, иррациональные установки представляют собой жёсткие когнитивно-эмоциональные связи, противостоящие событиям реальности, вступающие в противоречие с объективными условиями. Следовательно, эти установки могут быть причинами дезадаптации человека.

Необходимо отметить, что как рациональные, так и иррациональные установки, формируются благодаря тем отношениям, которые складываются в ближайшем окружении человека. Установки могут быть некритически восприняты от родителей, значимых родственников, сверстников. А. Эллис особую роль в формировании иррациональных установок отводит семейным правилам и традициям.

Чаще всего в иррациональных установках отражена идея долженствования относительно того, что должен делать человек, как он должен строить и проживать свою жизнь, выстраивать отношения с окружающими. В подобных убеждениях отражены многочисленные требования или экспектации относительно того, как человек должен достигать поставленных целей, выстраивать карьеру, получать должности и т.д. Они серьезным образом влияют на отношение человека к событиям, происходящим в его жизни.

Иррациональные установки сродни магическим заклинаниям, и, чаще всего приносят вред человеку. Поскольку если у личности наблюдается множество подобных установок, можно отметить наличие большого количества тревог, страхов, недовольство собой, подавленность.

П.С. Авдеев, выделяет три вида убеждений:

1. Ресурсные убеждения – убеждения, способствующие достижению цели. Например: «Я удачлив в карьере». Подобные убеждения отражают наличие сильных сторон, имеющихся у личности и выполняют мотивирующую функцию.

2. Нейтральные убеждения – представляют собой набор истин, научных понятий, представлений о физических явлениях.

3. Нересурсные убеждения – убеждения, ограничивающие личность, отражающие отсутствие неких качеств, навыков у человека, неадекватную оценку происходящего [1].

Поскольку особое внимание психологов привлекают иррациональные или негативные установки, остановимся на том, какие их виды выделяют в психологии.

Роберт Дилтс выделяет три вида негативных убеждений:

1. Бездальность – представление о том, что человек никогда не сможет получить желаемое, при любых условиях.

2. Беспомощность – представление о том, что цель достижима, но человек не в состоянии ее достичь.

3. Никчемность – представление о том, что человек не заслуживает желаемого по причине своей неспособности, никчемности [4].

В перечень наиболее часто встречающихся иррациональных установок входят следующие:

– Установка долженствования – основанная на идее долга, при отсутствии альтернативы в действиях. Долженствование касается себя, окружающих и мира в целом: «Я должен...», «Мне должны...», «Мир должен быть...».

– Установка катастрофизации. В данном случае любое негативное событие воспринимается как «конец света».

– Установка предсказания негативного будущего. Выражается в ожидании негативных событий и несчастий.

– Установка максимализма – стремление к перфекционизму во всем.

– Установка дихотомического мышления – по принципу «хорошо-плохо», «все или ничего».

– Установка персонализации – представление о том, что человек является причиной любого произошедшего с ним события.

– Установка сверхобобщения использования в лексиконе фраз: «Всегда», «Вечно», «Всю жизнь»...

– Установка чтения мыслей – додумывание за окружающих, представление о том, что они думают по тому или иному поводу [4].

Знание своих внутренних установок, убеждений является важной характеристикой зрелой состоявшейся личности.

Именно от установок зависит то, как человек строит систему взаимоотношений с окружающими людьми, как он заявляет о себе, чего он добивается или не добивается в жизни.

Установки и убеждения не являются статичным образованием. После того, как человек их осознает, он может их откорректировать или даже отказаться от иррациональных убеждений, сформулировав им на смену позитивные ресурсные.

Юношеский возраст является достаточно благоприятным для работы над собственными установками и анализа ограничивающих убеждений. К данному возрастному периоду относятся студенты ВУЗа. В студенчестве человек может осознать собственные ограничивающие убеждения и суждения и, при желании, откорректировать их.

Таким образом, изучение внутриличностных убеждений и установок человека является важной проблемой психологии. К настоящему моменту существуют различные методики, изучающие установки и убеждения личности. К числу таких методик можно отнести тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, представляющей собой список ценностей, который испытуемые должны проранжировать. Опросник содержит терминальные и инструментальные ценности. Проанализировав

результаты, определяют какие ценности преобладают у человека.

Шкала базисных убеждений Янов-Бульман. Опросник представляет собой 32 утверждения, относящиеся к одной из восьми основных категорий:

- Благосклонность мира.
- Доброта людей.
- Справедливость мира.
- Контролируемость мира.
- Случайность как принцип распределения происходящих событий.
- Ценность собственного "Я".
- Степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями).
- Степень удачи, или везения.

Эти категории убеждений можно объединить в 3 обобщенных категории убеждений:

- Общее отношение к благосклонности окружающего мира (представляет собой среднее арифметическое между благосклонностью мира и добротой людей).
- Общее отношение к осмысленности мира, (представляет собой среднее арифметическое между суммой справедливость мира и контролируемость мира).
- Убеждение относительно собственной ценности, везения (среднее арифметическое между показателями ценность "Я", самоконтроль и везение).

Считается, что в норме по каждой шкале должно быть выше 3,5 баллов, то есть выше среднего. И сумма по всем шкалам в норме должна превышать 12 баллов.

Таким образом, к настоящему моменту существуют разные методики, изучающие систему убеждений и установок личности. Когнитивно-поведенческий подход, NLP анализируют функции, виды, факторы, влияющие на формирование установок как черты личности человека.

Вместе с тем, приходится констатировать тот факт, что, несмотря на наличие диагностических методик, значимость системы установок и убеждений личности, эта сфера остается малоизученной отечественными психологами. Достаточно редко исследуются установки, отражающие отношение человека к происходящим событиям. Система установок и убеждений формирующейся личности, так же как система убеждений, сложившаяся к юношескому возрасту, требует более тщательного анализа со стороны исследователей.

Исследовательских работ, изучающих иррациональные установки студентов, обучающихся в педагогических ВУЗах, практически нет.

Данные факты определили направление нашего исследования и позволили сформулировать его цель и гипотезу, подтверждают научную новизну проведенного нами исследования.

Целью проведенного исследования являлось изучение иррациональных установок студентов, обучающихся в педагогическом ВУЗе.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что у студентов педагогического ВУЗа присутствуют иррациональные установки.

В эксперименте приняли участие студенты 2-3 курса ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» 19-22 лет. Количество испытуемых – 120 человек.

В качестве диагностического инструментария, изучающего иррациональные установки студентов педагогического ВУЗа, была выбрана Методика диагностики иррациональных установок «Тест Альберта Эллиса».

Целью методики является выявление соотношения рациональности-иррациональности в мышлении и выявления степени выраженности системы преобладающих установок личности.

Тест Альберта Эллиса представляет собой пятьдесят вопросов, объединенных в 6 шкал, 4 шкалы относятся к основным, соответствующим четырем видам иррациональных установок мышления: «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «оценочная установка». Дополнительные две шкалы направлены на оценку фрустрационной толерантности и на оценку общей рациональности мышления.

Испытуемый оценивает каждое из предложенных утверждений, обозначая его определенной буквой возле вопроса: А – полностью согласен; В – не уверен; С – полностью не согласен. Каждому ответу испытуемого присваивается от одного до трех баллов, после чего, баллы суммируются и подсчитывается количество баллов по каждой шкале.

В процессе интерпретации данных, полученных в экспериментальном исследовании были получены результаты, иллюстрирующие степень выраженности системы преобладающих установок студентов. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности иррациональных установок студентов, %

Уровни	катастрофизация	долженствование в отношении себя	долженствование в отношении других	Фрустрационная толерантность	Самооценка и рациональность мышления
Низкий / отсутствие	0	0	3	23,1	23,1
Средний / наличие /	41	41	87	56,4	61,5
Высокий / выражено	59	59	10	20,5	15,4

Из таблицы видно, что у студентов явно выражен высокий уровень иррациональной установки «катастрофизация» (59%). Это говорит о том, что студенты крайне тяжело переносят неблагоприятные события. Они оценивают каждый произошедший с ними случай как ужасный, непереносимый. Студенты, у которых выявлен средний балл по данной шкале (41%) отличаются тем, что периодами катастрофизируют происходящие события, но, в целом не воспринимают их излишне драматично. Студентов, у которых данная иррациональная установка отсутствует в группе испытуемых не было выявлено.

По шкале «долженствования в отношении себя» также у большей части испытуемых (59%) выявлены высокие баллы, что позволяет говорить о явно выраженной тенденции к гипертрофированным требованиям в отношении себя, что приносит массу тревог и недовольство собой. У 41% испытуемых данная установка находится на среднем уровне выраженности, что позволяет говорить о наличии адекватных требований к себе, не приводящих к чрезмерным переживаниям по поводу собственной неполноценности. Студенты, у которых данная установка отсутствует не выявлены.

По шкале «долженствования в отношении других» отмечается преобладание среднего уровня выраженности установки (87%), что указывает на наличие довольно высоких требований к окружающим. Высокие баллы, говорящие о чрезмерных требованиях к окружающим, отмечаются у 10% испытуемых. Это, в свою очередь, может стать причиной многочисленных разочарований в других людях. Отсутствие данной установки наблюдается у 3% испытуемых, которые лишены чрезмерной требовательности по отношению к другим людям.

По шкале «оценка фрустрационной толерантности личности» у испытуемых преобладает средний уровень. 56,4% испытуемых с трудом, но переносят разнообразные фрустрирующие ситуации, это говорит о снижении уровня стрессоустойчивости. 23,1% испытуемых продемонстрировали низкие баллы по данной установке, что позволяет говорить о высокой стрессоустойчивости, способности переносить фрустрирующие события. И явно выраженная фрустрационная толерантность у 20,5%, что демонстрирует крайне низкую стрессоустойчивость и непереносимость травмирующих событий.

По шкале «самооценка и рациональность мышления» преобладает средний уровень – 61,5% студентов. Они характеризуются тем, что считают значимым рациональное мышление и переживают по этому поводу. У 23,1% испытуемых данная

установка отсутствует, таким образом, их не волнует факт того, насколько развиты мыслительные способности у них и окружающих. 15,4% испытуемых, напротив, демонстрируют излишнюю обеспокоенность мыслительными процессами, их развитием у себя и окружающих.

Полученные выводы иллюстрируют то, что у большинства студентов присутствуют и даже явно выражены наиболее важные иррациональные установки. В частности, преобладают иррациональные установки «катастрофизация», «долженствование в отношении себя». Выражена установка «долженствование в отношении других». Полученные данные подтверждают гипотезу исследования и позволяют говорить о том, что большая часть студентов педагогического ВУЗа крайне тяжело переносят неблагоприятные события. Они склонны к серьезным и продолжительным переживаниям по поводу каждого негативного или неприятного для них случая, считая его непереносимым и сложным. Кроме того, данная тенденция сочетается с гипертрофированными требованиями в отношении себя, чрезмерными переживаниями по поводу собственной неполноценности. Эти данные позволяют предположить, что у большинства студентов отмечается высокий уровень тревожности, наличие низкой самооценки, присутствует ощущение неудовлетворенностью жизнью, излишне критичное отношение к себе, своему окружению, излишняя категоричность.

Вместе с тем, необходимо отметить, что для будущего педагога важным качеством является стрессоустойчивость, умение работать в ситуации неопределенности, гибкость мышления и поведения, толерантное отношение как к другим, так и к себе. Полученные же нами данные свидетельствуют о том, что иррациональные установки, наличествующие у испытуемых, могут явиться серьезным препятствием для осуществления педагогической деятельности, могут тормозить развитие человека, снижать самооценку, приводить к комплексу неполноценности.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что у студентов педагогического ВУЗа присутствуют иррациональные установки и доказывает необходимость работы психолога со студентами и педагогами по распознаванию, осознанию данных установок. Важно также организовать работу со студентами по опровержению и развенчанию иррациональных установок, поскольку они ограничивают жизнь человека, снижают эффективность профессиональной деятельности и межличностных контактов и лишают человека ощущения счастья и субъективного благополучия.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдеев, П.С. Понятие, функции и виды убеждений / П.С. Авдеев. – Текст : электронный // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 12. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/12/4058> (дата обращения: 12.05.2021).
2. Бек, Дж. Когнитивная терапия : полное рук. / Дж. Бек. – Вильямс, 2006. – 400 с. – Текст непосредственный.

3. Большая советская энциклопедия. – URL: <https://bse.slovaronline.com/search?s=%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 12.05.2021). – Текст : электронный.
4. Дилтс, Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 256 с. – Текст : непосредственный.
5. Методика «Ценностные ориентации» Рокича. – Текст : электронный // Психологос : энцикл. практ. психологии. – 2009-2021. – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/metodika-cennostnye-orientacii-rokicha> (дата обращения: 25.02.2021).
6. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Москва, 1961. – Текст : непосредственный.
7. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход / А. Эллис ; под ред. В.А. Чулкова. – Санкт-Петербург : Сова, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avdeev P.S. Ponjatie, funkcii i vidy ubezhdenij [Concept, functions and types of beliefs]. *Psihologija, sociologija i pedagogika [Psychology, Sociology and Pedagogy]*, 2014, no. 12. URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/12/4058> (Accessed 12.05.2021).
2. Bek Dzh. Kognitivnaja terapija: polnoe ruk. [Cognitive Therapy]. Vil'jams, 2006. 400 p.
3. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija [Great Soviet Encyclopedia]. URL: <https://bse.slovaronline.com/search?s=%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0> (Accessed 12.05.2021).
4. Dilts R. Fokusy jazyka. Izmenenie ubezhdenij s pomoshh'ju NLP [Tricks of the tongue. Changing Beliefs Through NLP]. Sankt-Peterburg: Piter, 2012. 256 p.
5. Metodika «Cennostnye orientacii» Rokicha [Methodology “Value orientations” Rokeach]. *Psihologos: jencikl. prakt. psihologii [Psychologos]*. 2009-2021. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/metodika-cennostnye-orientacii-rokicha> (Accessed 25.02.2021).
6. Uznadze D.N. Jeksperimental'nye osnovy psihologii ustanovki [Experimental Foundations of Installation Psychology]. Moscow, 1961.
7. Jellis, A. Gumanisticheskaja psihoterapija: racional'no-jemocional'nyj podhod [Humanistic psychotherapy: a rational-emotional approach]. In V.A. Chulkova (ed.). Sankt-Peterburg: Sovva, 2002. 272 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

О.С. Ионина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [ionina.o@list.ru](mailto:ionina.o@list.ru), ORCID: 0000-0003-2561-2030.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

O.S. Ionina, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [ionina.o@list.ru](mailto:ionina.o@list.ru), ORCID: 0000-0003-2561-2030.

УДК 159.9

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_230

**Светлана Владимировна Истомина**  
г. Шадринск

**Развитие коммуникативных умений у подростков посредством  
тренинговой работы**

В статье показана актуальность психологической работы по развитию коммуникативной компетентности обучающихся подросткового возраста. Описаны результаты констатирующего эксперимента, а также особенности реализации программы развития коммуникативных умений подростков в ходе тренинговой работы. Автором представлен качественный и количественный анализ данных контрольного эксперимента, раскрывающий эффективность психологической работы.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативные умения, подростки, тренинговая работа.

**Svetlana Vladimirovna Istomina**  
Shadrinsk

**Development of adolescents' communication skills through training work**

The article shows the relevance of psychological work on the development of students' communicative competence of adolescent age. The results of the ascertaining experiment are described as well as the features of the implementation of the program for the development of adolescents' communication skills during the training work. The author presents a qualitative and quantitative analysis of the control experiment data, revealing the effectiveness of psychological work.

**Keywords:** communication, communication skills, teenagers, training work.

Как известно, большую часть времени в своей жизни человек слушает и говорит. Вступая во взаимоотношения с окружающими людьми, он сообщает информацию о себе, взамен получает интересующие для себя сведения, посредством анализа которых планирует свою деятельность в социуме. Эффективность обмена информацией зависит от развития коммуникативных умений.

Необходимость в общении – одна из основных потребностей подросткового возраста. Следует отметить, что с рождения ребенок приобретает знания и умения, которые он использует при коммуникации. К подростковому возрасту в силу разного воспитания, а также имеющегося опыта не все дети обладают достаточными знаниями в области межличностного общения. Для того, чтобы уметь налаживать взаимоотношения с окружающими подросток должен овладеть умениями, способствующими коммуникации, уметь слушать другого человека и воспринимать его как личность, уметь адекватно реагировать, а если необходимо оказывать влияние, давать возможность самовыражения, уметь разрешать конфликты, уметь сопереживать, адекватно оценивать себя и других, регулировать свое эмоциональное состояние, владеть невербальными средствами общения (поза, мимика, жесты, телодвижения). Актуальность нашего исследования заключается в важности развития коммуникативных умений у подростков, поскольку именно в подростковом возрасте закладывается фундамент будущей жизни, и от того насколько подросток умеет выстраивать отношения с окружающими людьми зависит его удовлетворенность жизнью в будущем.

Общение представляет собой сложный и многогранный процесс, который может одновременно выступать как процесс взаимодействия индивидов, как отношение людей друг к другу, как процесс их взаимовлияния, сопереживания, взаимопонимания. В целом, как один из основных факторов человеческой жизнедеятельности [3].

К настоящему времени накоплен определенный опыт к сущности такого понятия как «коммуникативные умения», что связано с постоянно растущим интересом науки и общества к данной проблеме. Рассмотрим основные подходы к определению этого термина. Так, Л.Б. Абдулина определяет коммуникативные умения как «владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми; умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи» [1].

Согласно мнению Г.М. Андреевой коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования

действительности. В своей классификации автор выделяет три группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. В первую группу умений включены все аспекты коммуникационной стороны общения. Сюда относятся: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает такие понятия как: эмпатия, рефлексия, саморефлексия, умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа – интерактивная сторона общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [2].

Как известно, нельзя обучить подростков общению, не включив их во взаимодействие друг с другом, не обусловив речевое действие и поведение какой-то другой деятельностью; не уточнив ситуацию общения, не создав потребности и мотивации у каждого ребенка вступить в него. Так, групповая работа является одна из самых продуктивных форм организации сотрудничества детей. Как считает Т.М. Уфимцева, групповая деятельность – это «организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [4].

В нашем исследовании групповая работа реализована в форме тренинговых занятий. С помощью специально выстроенной системы психологических упражнений и игр, у подростков появляется возможность увидеть себя со стороны, свои проблемы глазами других людей, безопасно для себя примерять много новых ролей, приобретать необходимые навыки и умения в общении, которые не удалось получить ранее, освоить новые формы поведения. Кроме того, групповая работа обеспечивает появление между подростками дружеских отношений, они получают эмоциональную и содержательную поддержку, учатся правильно и вежливо общаться (развивают диалогическую и монологическую речь), появляется чувство безопасности, и даже самые застенчивые и тревожные дети преодолевают страх и включаются в совместную работу.

Таким образом, благодаря групповой работе подростки могут ощутить себя причастными к другим людям, отметить свою значимость в коллективе, научиться устанавливать контакты в процессе деятельности, суметь договориться друг с другом, формулировать свои мысли правильно, для более четкой подачи их другим сверстникам. Они учатся сопереживать, слышать и слушать

друг друга. Кроме того, посредством групповой работы подростки учатся конструктивно решать конфликтные ситуации. Все это благоприятно влияет на развитие коммуникативных умений.

В нашем исследовании приняли участие 50 учащихся 7-х классов МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска Курганской области в возрасте 13-14 лет, из них 27 девочек и 23 мальчика. Мы использовали следующие методики: методика «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), методика оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского, тест «Умеете ли вы слушать?» И. Атватер.

Констатирующий эксперимент показал, что большая часть обучающихся обладают средним уровнем общительности. Такие подростки стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомств, проявляют инициативу в общении. Незначительное количество подростков обладают высоким уровнем общительности.

«Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона показал, что у подростков не сформировано умение сопереживать, сочувствовать, реагировать на справедливую и не справедливую критику, выражать положительные чувства и оценки по отношению к ним, принимать мнение другого, умение вступать в контакт с другими людьми, слушать.

По результатам проведения теста «Умеете ли вы слушать?» И. Атватера было выявлено, что большинство учащихся имеют низкий уровень умения слушать. Для таких учащихся характерно: перебивание говорящего, игнорирование, раздражение манер партнера по общению, пренебрежение и ирония.

Проведенное исследование показало необходимость разработки и апробации программы по развитию коммуникативных умений у обучающихся подросткового возраста. Цель программы должна быть реализована посредством ряда задач: повышение уровня общительности; формирование умения слушать; формирование умения сопереживания, сочувствия; формирование умения взаимодействовать с членами коллектива; формирование умения принимать мнение другого; формирование умения понимать мнение другого.

Программа из двадцати пяти занятий построена на основе общепринятых психолого-педагогических принципах: принцип единства диагностики и коррекции, принцип нормативности развития, деятельностный принцип, принцип системности развития, принцип комплексности методов психологического воздействия, принцип учета эмоциональной окрашенности материала.

Критерии отбора в экспериментальную группу: низкий уровень коммуникабельности, умения слушать, умения сопереживания, сочувствия, уме-

ния взаимодействовать с членами коллектива, умения принимать мнение другого, умения понимать другого.

Развивающее воздействие осуществляется с помощью следующих механизмов:

1) Сообщение информации: в ходе групповой работы учащиеся должны получить сведения о важности развития коммуникативных умений, которые являются необходимым условием эффективного общения (беседа «О важности общения в нашей жизни», беседа «Эмпатия», беседа «Невербальное общение»).

2) Механизм развития техники межличностного общения: подростки учатся культуре общения (умение обратиться с просьбой, принимать и оказывать сочувствие, правильно реагировать на критику и т.п). («Дар убеждения», «Настойчивость-сопротивление», «Откажись по-разному», «Карусель»).

3) Имитационное поведение: учащиеся обучаются конструктивным способам поведения в различных ситуациях за счет подражания более успешным членам группы, а также самого педагога – психолога («Я-высказывание», «Претензия – ответ – мир», «Скажи нет»).

4) Рефлексия: актуализация самосознания учащегося, осмысление им собственной коммуникативной деятельности, она выступает и как самоотражение, и как умение смотреть на себя глазами партнеров по коммуникации, становиться на их позиции, объективно оценивая себя, намечать пути самосовершенствования, самокоррекции, создавать «образ Я» («Ситуация в автобусе», «На кого я похож»).

5) Механизм интерперсонального влияния позволяет участникам узнавать мнение окружающих о своей манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ним в контакт («Как меня видят другие», «Листки за спиной», «Горячий стул», «Мой сосед слева»).

Условия развивающей работы: активность всех 15 участников; оптимальный режим учебных нагрузок; соблюдение комфортного психоэмоционального состояния; интенсивность частоты встреч (занятия проводятся не реже 2 раз в неделю); наличие необходимого оборудования; проведение занятий в специально организованном пространстве.

Методы тренинговой работы, используемые в работе:

– игровые методы: использование ситуационно-ролевых, организационно-деятельностных игр, как способов преодоления скованности и напряженности участников («Ролевая игра – на приеме у психолога», «На спине», «Разговор через стекло», «Сглаживание конфликтов»);

– групповая дискуссия: совместное обсуждение вопросов, связанных с основной темой занятия, что способствует развитию умения высказывать собственное мнение и аргументировать его (беседа

«О важности общения в нашей жизни», беседа «Невербальное общение», беседа «Эмпатия»);

– психогимнастика: метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов, позволяет лучше понимать себя и других, развивает такие чувства как сопереживание и взаимопонимание, нацеливает подростка на самораскрытие («Говорящие жесты», «Подарок», «Глухой смайл»);

– мозговой штурм: способ решения вопросов, основанный на стимулировании творческой активности группы участников. Поскольку использование данного метода предполагает не только высказывание своей точки зрения, но активное слушание, что способствует развитию навыков успешной коммуникации;

– релаксационные упражнения: система приемов, целью которых является мышечное расслабление, выплеск негативных эмоций и связанное с этим внутреннее состояние покоя («Звуки моря», «Разглядим море», «Водопад», «Звуки дождя»);

– моделирование ситуаций: метод, который позволяет проанализировать проблемную ситуацию, разобраться в сути проблемы и предложить возможные способы решения («Ситуации сочувствия», «Ситуация в автобусе», «Антивремя»).

*Установочный этап* включал знакомство с участниками группы, установление доверительных отношений; предполагалось создание положительного настроения на дальнейшую работу. Каждое занятие начиналось с упражнений, которые создавали положительный эмоциональный фон и настраивали ребят на работу. Так, для знакомства с ребятами было проведено упражнение «Имя-факт». Подросткам предлагалось назвать свое имя и 3 факта о себе, один из которых являлся ложным. Задача других – угадать какой факт неверный. Хочется отметить, что упражнения ребята выполняли с удовольствием, никто не отказывался.

Для создания благоприятной атмосферы и сплочения группы так же были проведены упражнения «Построение круга», «Дом», «Подарок». В упражнении «Построение круга» ребятам предлагалось закрыть глаза и хаотично перемещаться по кабинету, по условному сигналу (хлопку) все останавливаются в тех положениях, где их застал сигнал, после чего пытаются встать в круг, не открывая глаз и не переговариваясь, можно только трогать друг друга руками. По второму условному сигналу участники открывают глаза. Такое двигательное упражнение помогало сбросить эмоциональное напряжение и сплотить группу.

Кроме того, на данном этапе совместно с ребятами были выработаны правила, которых они придерживались на последующих занятиях. Каждое занятие заканчивалось рефлексией. На первых этапах у подростков возникали затруднения, поскольку им было сложно рассказывать о своих

эмоциях открыто в группе, но со временем все раскрепостились и активно участвовали в обсуждении.

Занятия *основного этапа* были разделены на 3 блока и включал 13 занятий. Первый блок включал такие занятия как: «Горячий стул», «Я в своих глазах, я в глазах окружающих», «Как меня видят другие» и др. В процессе проведения беседы на тему «Самооценка» раскрылся такой механизм как сообщения информации.

В упражнении «Я в своих глазах, я в глазах окружающих» актуализировался механизм интерперсонального влияния. Суть упражнения заключалась в том, что участникам группы предлагалось составить два кратких личностных описания: описание того, каким видит себя сам подросток и описание того, каким, по его мнению, его видят окружающие. Каждое самоописание зачитывается вслух, и участники должны отгадать, кому оно принадлежит. Затем автор заявляет о себе, читает второе свое описание (описание того, каким, по его мнению, его видят окружающие) и получает после этого обратную связь от участников группы. В ходе выполнения упражнения ребята столкнулись с трудностью в том, что они не знают, что о себе думают, какими они себя видят. Одна девочка не смогла сказать о себе что-то хорошее и заплакала, но ребята поддержали ее и сказали много добрых и приятных слов в ее адрес.

Упражнение «Горячий стул» направлено на раскрытие механизмов интерперсонального влияния и рефлексии. Упражнение заключалось в следующем: ребятам предлагалось по очереди сесть на стул, задача остальных ответить на вопрос «Какой он?». Можно было высказать свои впечатления и мнения об этом человеке, сделать комплимент, сказать благодарность, сказать о его положительных или отрицательных качествах либо сказать с кем или чем ассоциируется этот человек и т.д. По началу, подростки отказывались выходить, так как не хотели слышать о себе. Кроме того, ребята очень стеснялись высказывать свои чувства, мнение, думали, что о них плохо подумают и т.д. Но после поддержки ведущего все-таки удалось выполнить это упражнение.

Второй блок был направлен на осознание собственных эмоций и эмоций других людей и включал такие упражнения, как например, «Как вы выражаете свои чувства», «Я-высказывание», «Претензия – ответ – мир» и др. Упражнение «Как вы выражаете свои чувства» раскрывает механизм имитационного поведения. Учащимся предлагается поделиться на группы по три человека. Каждому участнику дается карточка с записанными на ней ситуациями. Участникам предлагается описать на бланке, как бы они выразили свои чувства, возникающие в ответ на ту или иную ситуацию. Каждое чувство должно быть выражено двумя способами: с помощью слов и с помощью действия. Трудностей при выполнении упражнений

не возникло, ребята активно обсуждали, аргументировали свою позицию, предлагали дополнительные ответы, помимо того, что решила группа.

В упражнение «Я-высказывание» был задействован механизм имитационного поведения, механизм развития техники межличностного общения. Для выполнения упражнения вызывалась пара участников, которым предлагалось вытащить карточку с ситуацией. Один участник пары зачитывает ситуацию, второй дает по ней «Ты-высказывание», происходит обсуждение, что чувствует тот, кому так ответили? Затем происходит тренировка с «Я-высказыванием» с обсуждением чувств, как это слышится партнеру? Есть ли разница с предыдущим вариантом? После упражнения ребята сделали вывод, что может чувствовать партнер, если высказывание в его адрес будет построено толерантно и наоборот.

Упражнение «Претензия – ответ – мир» раскрыло механизм развития техники межличностного общения, механизм имитационного поведения. Группе предлагалось поделиться пополам и обратиться два круга, обращённых друг к другу «лицом». Внешнему кругу, каждому участнику, даётся фраза- претензия, который тот по сигналу должен предъявить человеку, сидящему (стоящему) напротив него. И тот, кто должен реагировать, реагирует так, чтобы сгладить ситуацию. По сигналу внешний круг передвигается на одного человека до тех пор, пока в паре не окажутся те, кто с кем начинал. При выполнении упражнения трудности возникли у участников, которые должны были реагировать на претензию, некоторые терялись и не знали, что сказать. В этом случае приходилось им помогать.

*Третий блок* направлен на развитие основных коммуникативных умений и включал такие упражнения как: «Ролевая игра – на приеме у психолога», «Откажись по-разному», «Ситуация в автобусе», «Ситуации сочувствия» и т.д. В игре «На приеме у психолога» актуализировались следующие механизмы: механизм имитационного поведения, механизм развития техники межличностного общения и механизм интерперсонального влияния. Ребятам предлагалось попробовать себя в роли психолога, на прием к которому пришел клиент. Основная задача успокоить клиента, используя правила активного слушания. Ребятам очень заинтересовало это упражнение, и почти каждый хотел побыть в роли психолога. Те ребята, которые участвовали от лица клиента, рассказали о том, что, даже несмотря на то, что психолог ничего не говорил, он поддерживал его с помощью взгляда, мимики.

В упражнении «Откажись по-разному» были задействованы несколько механизмов: развития техники межличностного общения и имитационного поведения. Суть упражнения в том, что од-

ному из двух участников предлагалось сделать предложение (например: отправиться в тундру, погулять). Задача второго – отказаться на данную просьбу, разными способами: а) отказ – соглашение, б) отказ – обещание, в) отказ – альтернатива, г) отказ – отрицание, д) отказ – конфликт. У ребят возникли в том, какие аргументы привести к тому или иному способу отказа. После приведенных примеров другими ребятами, им удалось все-таки закончить упражнение.

Упражнение «Ситуация в автобусе» направлено на раскрытие механизма рефлексии, интерперсонального влияния, механизма развития техники межличностного общения. Участникам предлагалось вспомнить ситуацию конфликта любого человека с кондуктором автобуса и проанализировать: по какой причине случился конфликт? Кто являлся провокатором? Как можно было бы избежать конфликта? Ребята активно обсуждали причины конфликта, делали какие-то заметки для себя. После чего пришли к выводу, что любую конфликтную ситуацию можно избежать, главное для этого приложить усилия.

В упражнении «Ситуации сочувствия» раскрыт механизм развития техники межличностного общения, рефлексии и имитационного поведения. Группа делится на 3 подгруппы. Им раздаются ситуации, в которые попали люди. Задача подгруппы – проанализировать ситуацию и выразить свое сочувствие, дать совет, предложить решение проблемы. Ребята самостоятельно поделились на группы, активно обсуждали между собой ситуации, после чего они рассказали об общем решении, которое приняли все вместе. И затем каждый поделился своим мнением и взглядом.

Таким образом, при проведении всего пары занятий был заметен результат. Каждый из участников группы серьезно относился к выполнению всех упражнений, оказывал поддержку в тех случаях, когда кто-то в ней нуждался, обращался за помощью, если было что-то не понятно.

После реализации развивающей программы нами был проведен *контрольный эксперимент* для оценки эффективности реализованной программы, выявления динамики развития коммуникативных умений в экспериментальной и контрольной группах.

Для подтверждения эффективности разработанной нами программы мы сравнили результаты контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента. Оценка эффективности изменений определялась с помощью критерия углового преобразования Фишера.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах по методике «Тест коммуникативных умений» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика уровней коммуникативных умений у испытуемых до и после формирующего эксперимента по «Тесту коммуникативных умений»

Тип реаг.	Эксперимен. группа, %		значение $\phi^*$	Контрольн. группа, %		значение $\phi^*$
	До	После		До	После	
Реагирование на положительное высказывание						
З	46,16	30,76	<b>1.15</b>	37	33,3	<b>0.27</b>
К	38,46	61,54	<b>1.68</b>	58,3	62,5	<b>0.3</b>
А	15,38	7,7	<b>0.9</b>	4,2	4,2	<b>0</b>
Реагирование на отрицательное высказывание						
З	69,23	50	<b>1.42</b>	70,8	62,5	0.61
К	3,85	34,6	<b>3.13</b>	25	29,2	<b>0.33</b>
А	26,92	15,4	<b>1.03</b>	4,2	8,3	<b>0.6</b>
Реагирование на обращение с просьбой						
З	34,62	23,08	<b>0.93</b>	33,4	25	<b>0.64</b>
К	34,62	57,7	<b>1.69</b>	45,8	50	<b>0.3</b>
А	30,76	19,23	<b>0.96</b>	20,8	25	<b>0.35</b>
Ситуации беседы						
З	65,38	38,5	<b>1.9</b>	29,2	33,3	<b>0.3</b>
К	19,24	53,8	<b>2.7</b>	37,5	41,7	<b>0.3</b>
А	15,38	7,7	<b>0.9</b>	33,3	25	<b>0.63</b>
Проявление эмпатии						
З	42,3	26,9	<b>1.2</b>	54,2	50	<b>0.3</b>
К	19,23	50	<b>2.4</b>	41,6	41,7	<b>0.007</b>
А	38,46	23,1	<b>1.2</b>	4,2	8,3	<b>0.6</b>

Примечание: З – зависимый тип реакций, К – компетентный тип реакций, А – агрессивный тип

После коррекционной работы в экспериментальной группе произошли сдвиги в развитии коммуникативных умений у испытуемых в ситуациях, когда требуется реакция на положительное высказывание, в ситуациях, когда требуется реакция на отрицательное высказывание, в

ситуациях, когда требуется реакция на обращение с просьбой, в ситуациях беседы, в ситуациях, когда требуется проявление эмпатии. Анализ данных контрольной группы показал, что различий в динамике коммуникативных умений нет.

Таблица 2

Динамика уровней коммуникативных умений у испытуемых до и после формирующего эксперимента, %

Уровень	Эксперимен. группа, %		значение $\phi^*$	Контрольн. группа, %		значение $\phi^*$
	До	После		До	После	
Методика «Оценка уровня общительности»						
выс.	7,7	34,6	<b>2.51</b>	12,5	20,8	<b>0.78</b>
сред.	57,7	50	<b>0.56</b>	66,7	62,5	<b>0.3</b>
низк.	34,6	15,4	<b>1.63</b>	20,8	16,7	<b>0.36</b>
Тест «Умеете ли вы слушать»						
выс.	38,5	57,7	<b>1.39</b>	45,8	41,6	<b>0.29</b>
сред.	19,2	23,1	<b>0.35</b>	20,8	29,2	<b>0.67</b>
низк.	42,3	19,23	<b>1.83</b>	33,4	29,2	<b>0.31</b>

Как показал контрольный эксперимент, после развивающей работы в экспериментальной группе увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем общительности ( $\phi^*= 2,51$  при  $p<0,01$ ). Вследствие этого можно сделать вывод о достоверности различий между результатами в экспериментальной группе до и после эксперимента. Число детей с высоким уровнем развития умения слушать увеличилось с 38,5% до 57,7% ( $\phi^*= 1,39$  при  $p< 0,05$ ), что свидетельствует о незначительных сдвигах.

Сравнительный анализ уровней развития коммуникативных умений у контрольной группы показал отсутствие динамики изменений до и после воздействий педагога-психолога. Следовательно, разработанная и апробированная нами развивающая программа является эффективной.

Таким образом, экспериментальные данные доказали возможность и эффективность реализации программы по развитию коммуникативных умений у подростков. Так, развитию коммуникативных умений способствует тренинговая работа,

благодаря которой подростки могут ощутить себя причастными к другим людям, отметить свою значимость в коллективе, научиться устанавливать контакты в процессе деятельности, суметь договориться друг с другом, формулировать свои мысли

правильно, для более четкой подачи их другим сверстникам. Они учатся соперничать, слышать и слушать друг друга. Кроме того, посредством групповой работы подростки учатся конструктивно решать конфликтные ситуации.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулина, Л.Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л.Б. Абдулина, К.Х. Гизатуллина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №4 (71). – С. 9-11.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва : Наука, 1994. – 324 с. – Текст : непосредственный.
3. Мартынова, Н.А. Межкультурная коммуникация как особый вид общения / Н.А. Мартынова. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2007. – №2 (54). – С. 148-150.
4. Уфимцева, Т.М. Понятие «коммуникативные компетенции», его сущность / Т.М. Уфимцева. – Текст : непосредственный // Научный поиск : науч.-метод. журн. – 2017. – № 2 (15). – С. 139-142.

### REFERENCES

1. Abdulina L.B., Gizatullina K.H. Razvitie kommunikativnyh umenij i navykov mladshih shkol'nikov [Development of communication skills and abilities of younger students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2018, no. 4 (71), pp. 9-11.
2. Andreeva G.M. Social'naja psihologija [Social psychology]. Moscow: Nauka, 1994. 324 p.
3. Martynova N.A. Mezhkul'turnaja kommunikacija kak osobyj vid obshhenija [Intercultural communication as a special kind of communication]. *Omskij nauchnyj vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2007, no. 2 (54), pp. 148-150.
4. Ufimceva T.M. Ponjatie «kommunikativnye kompetencii», ego sushhnost' [The concept of “communicative competence”, its essence]. *Nauchnyj poisk: nauch.-metod. zhurn.* [Scientific search], 2017, no. 2 (15), pp. 139-142.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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 ID: 0000-0001-6624-8875.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department Development Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-6624-8875.

**Анастасия Андреевна Амельченко**  
г. Шадринск

### **Перевод реалий в художественном тексте (на материале повести Т. Капоте "Завтрак у Тиффани")**

Цель данной статьи – рассмотреть особенности перевода реалий в художественном тексте, а также изучить наиболее распространенные приемы перевода реалий в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани». В результате нашего исследования было выявлено, что в художественных произведениях реалии передают особый национальный колорит, поэтому переводчику следует обратить на них особое внимание. Анализируя реалии в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» в переводе на русский язык, были обнаружены следующие способы: транскрипция, транслитерация, калькирование и описательный перевод. При этом, полагаем, что у описательного перевода присутствует существенный недостаток – происходит опущение реалий, что может, в свою очередь, привести к искажению смысла текста, что является большим минусом в работе переводчика.

**Ключевые слова:** реалии, художественный текст, «Завтрак у Тиффани».

**Anastasia Andreevna Amelchenko**  
Shadrinsk

### **The translation of realities in a literary text (based on the story “Breakfast at Tiffany's” by T. Capote)**

The purpose of this article is to consider the features of translation of realities in a literary text as well as to study the most common methods of translating realities in the story “Breakfast at Tiffany's” by T. Capote. As a result of the study, it was revealed that realities in literary works convey a special national flavor, so the translator should pay special attention to them. Analyzing the realities in the story “Breakfast at Tiffany's” by T. Capote translated into Russian, the following methods were discovered: transcription, transliteration, tracing and descriptive translation. At the same time, we believe that descriptive translation has a significant drawback – there is an omission of realities, which can, in turn, lead to a distortion of the meaning of the text.

**Keywords:** reality, literary text, “Breakfast at Tiffany's”.

Художественные произведения в нашей жизни играют важнейшую роль. Благодаря им, мы можем узнать обо всём на свете. Они влияют на становление личности человека, начиная с самых малых возрастов. Сейчас мы можем легко найти нужную нам книгу в интернете. Однако, если бы не переводчики, то многая литература была бы нам неизвестна, поскольку не все могут прочитать произведение на языке оригинала. Мы бы никогда не узнали про Шекспира, Джека Лондона или Брэдбери, если бы их произведения не были бы переведены на наш родной язык. С помощью переведенных произведений мы узнаем о других народах, их образе жизни, об их традициях. Читая перевод, мы совсем не задумываемся о том, какую работу проделал переводчик, чтобы мы получили достоверную информацию и поняли о том, какой смысл хотел донести до нас автор произведения. В переводах художественных текстов присутствует высокая смысловая загруженность, поэтому переводчику очень часто приходится создавать текст на языке перевода заново, а не воспроизводить его дословно. Культура, быт, традиции очень влияют на восприятие текста, и переводчик должен правильно адаптировать текст для читателей.

Для переводчика художественный стиль является одним из самых сложных, поскольку при переводе художественных произведений очень важно правильно передать содержание текста, красочность, образы и характер героев. Переводчики могут опускать какие-то детали или, наоборот, что-то дополнять. Наиболее удачный перевод считается тот, который читатель воспринимает точно так же, как если бы он читал оригинал.

Художественная литература очень многословна, и в процессе перевода переводчик должен точно передавать почти каждое слово. Переведенный роман или повесть уже является самостоятельным произведением, поскольку переводчик вносит что-то своё. Очень важно не просто перевести дословно исходный текст, а его содержание и эмоциональную окраску. При таком переводе не стоит сокращать или упрощать текст. Также не стоит забывать, что художественная литература постоянно развивается, поэтому содержание, реплики и описание должно соответствовать тому временному отрезку, который присутствует в исходном тексте.

Также переводчик сталкивается с такой проблемой, как диалоги и реплики. Очень сложно пе-

редать иностранную речь по-русски так, чтобы русскоговорящий человек понял национальную окраску другого народа. Поэтому в процессе перевода часто присутствует опущение, поскольку попросту нет подходящих эквивалентов для передачи реплик. Здесь потери неизбежны, и яркую речевую окраску поневоле приходится приглушать. Таким образом, диалектные, фольклорные и жаргонные слова и фразы считаются непередаваемыми.

Очень часто в процессе перевода можно встретить реалии. Адекватный перевод таких реалий представляет некоторую трудность. Переводчик должен сделать перевод реалии так, чтобы читатель понял, о чем идет речь, и как можно точно передать культуру другого народа, отраженную в этой реалии.

С. Влахов и С. Флорин дают следующее определение: «Реалии – это слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, которые являются носителями национального и исторического колорита, и не имеют, как правило, точных соответствий (эквивалентов) в других языках» [1, С. 47].

Зачастую происходит так, что в словаре отсутствует эквивалент реалии, поэтому переводчик использует различные приемы для того, чтобы наиболее точно передать реалию.

Самыми распространенными приемами перевода реалий являются:

1. Транскрипция и транслитерация;
2. Калькирование;
3. Описательный перевод;

В оригинальном тексте автор не объясняет значение реалий, поскольку для него это обыденные явления и понятия, которые используются каждый день. Задача переводчика усложняется – он должен передать реалию так, чтобы она не «утяжеляла» текст и не увеличивала стилистическую нагрузку.

Данное исследование проведено на материале романа Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» в переводе Виктора Гольшера.

Т. Капоте – знаменитый американский писатель середины XX века. Он родился 30 сентября 1924 года в Новом Орлеане. Капоте был популярен в литературной и светской среде, дружил со знаменитостями, а его романы экранизировались. В 1958 году была опубликована повесть «Завтрак у Тиффани» – одно из его самых известных произведений. В 1961 году вышел одноименный фильм с Одри Хепберн, которая сыграла главную героиню романа Холли Голлайтли.

Т. Капоте в своей повести «Завтрак у Тиффани» [3] описывает образ жизни американцев, их

увлечения и взаимоотношения друг с другом. В произведении присутствует особый национальный колорит, который реализуется посредством различных лингвистических средств, включая реалии: ономастические, географические, этнографические и т.д.

Рассмотрим реалии в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» и способы их передачи в переводе В. Гольшера. [2].

1. В переводе В. Гольшев часто использует транскрипцию. Транскрипция – это способ перевода, в котором воспроизводится звуковая форма слова или словосочетания. Например, для передачи имен собственных: названия телепередачи: «Gilbert and Sullivan» – «Гилберт и Салливан», а так же названия района: «East Side» – «Ист-Сайд».

В переводе исследуемого произведения присутствует транслитерация: воспроизведение графической формы слова, например, «Unity Mitford» – «Юнити Митфорд», «Beverly Hills» – «Беверли-хилс».

2. Калькирование. Калькированием называется способ перевода, при котором происходит замена слов или морфем языка оригинала их лексическими соответствиями в языке перевода. «Beyond the field begins the darkness of River Woods» – «Сразу за лугами начинается тьма леса у реки». «Blackhand» – «Черная рука» (организованная группировка бандитов в США в 20-х годах). «Purple Heart» – «Пурпурное сердце» (название медали в американской армии).

3. Описательный перевод. При описательном переводе происходит подробное объяснение слова на языке перевода. «He rang open his cash register, and produced a manila envelope» – «Он с треском открыл ящик кассы и достал конверт из толстой бумаги» («A manila envelope» – большой конверт из канатной ("манильской") бумаги желтоватого цвета, используется для пересылки крупной (многостраничной) корреспонденции). «Joe Bell stood sucking on a Tums» – «Джо Белл стоял рядом и сосал желудочную таблетку» («Tums» – название таблеток для желудка). «Knize cologne» – «дорогой одеколон» («Knize» – название мужского одеколona).

Важно отметить, что при описательном переводе происходит опущение реалий, что может, в свою очередь, привести к искажению смысла текста.

Подводя итог, можно сказать, что адекватный перевод реалий – это сложная и ответственная работа, поскольку от этого зависит, как читатель воспримет произведение и поймет его сюжет. Переводчик должен знать значение реалий, знать культуру другой страны, чтобы как можно точно передать смысл и национальную окраску переводимого произведения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Влахов, С. Непередаваемое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 47 с. – Текст : непосредственный.

2. Капоте, Т. Завтрак у Тиффани : повесть / Т. Капоте ; пер. с англ. В. Голышева. – URL: [https://www.6lib.ru/books/read/zavtrak\\_u\\_tiffani-16720?page=1](https://www.6lib.ru/books/read/zavtrak_u_tiffani-16720?page=1). – Текст : электронный.
3. Capote, T. Breakfast at Tiffany's / T. Capote. – URL: <https://liteka.ru/english/library/1912-breakfast-at-tiffany-s#1>. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. 47 p.
2. Капоте Т. Завтрак у Тиффани: повесть' ["Breakfast at Tiffany's"]. V. Golysheva (ed.). URL: [https://www.6lib.ru/books/read/zavtrak\\_u\\_tiffani-16720?page=1](https://www.6lib.ru/books/read/zavtrak_u_tiffani-16720?page=1). (In Russ.).
3. Capote T. Breakfast at Tiffany's. URL: <https://liteka.ru/english/library/1912-breakfast-at-tiffany-s#1>.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

А.А. Амелченко, студентка 423 группы, бакалавриат, направление «Перевод и переводоведение», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [fronchers@gmail.com](mailto:fronchers@gmail.com), ORCID: 0000-0001-8910-7370.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

A.A. Amelchenko, Undergraduate Student, direction «Translation and Translation Studies», Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [fronchers@gmail.com](mailto:fronchers@gmail.com), ORCID: 0000-0001-8910-7370.

**СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:**

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [olga.kamysheva.79@mail.ru](mailto:olga.kamysheva.79@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5430-3371.

**INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC DIRECTOR:**

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [olga.kamysheva.79@mail.ru](mailto:olga.kamysheva.79@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 81-26

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_239

**Александра Васильевна Байкова,  
Мария Игоревна Скипина**  
г. Киров

**Особенности перевода английских фразеологизмов (на примере фразеологических единиц в художественном произведении ХоллиСмейл «Девушка-гик»)**

Статья посвящена особенностям перевода английских фразеологических единиц, которые широко употребляются в речи носителей, литературе и кинопроизводстве. Изучение особенностей перевода английских фразеологических единиц позволит переводчикам распознавать фразеологизмы в тексте, анализировать их речевые функции и правильно переводить, не теряя при этом смысл и коммуникативный эффект. В работе представлена собственная классификация методов перевода английских фразеологизмов. В работе проводится переводческий анализ фразеологических единиц, представленных в художественном произведении ХоллиСмейл «Девушка-гик» (HollySmaleGeekGirl, 2013). В работе применялись основные методы исследования: метод сплошной выборки фразеологизмов из текста художественной литературы; метод описания значений фразеологизмов; статистический метод для выявления частоты употребляемости видов фразеологических единиц и методов переводов.

Результаты данного исследования могут быть применены при написании выпускных квалификационных работ и других студенческих проектов, заключающихся в исследовании переводческих проблем современного английского языка.

**Ключевые слова:** английский язык, фразеологические единицы, методы перевода.

**Alexandra Vasilyevna Baykova,  
Maria Igorevna Skipina**  
Kirov

**Translation peculiarities of English phraseological units (based on the example of phraseological units in the novel of Holly Smale “Geek Girl”)**

The article is devoted to the translation peculiarities of English phraseological units, which are widely used in the speech of native speakers, literature and film production. The study of English phraseological units and their translation peculiarities will allow translators to recognize phraseological units in the text, analyze their speech functions and translate them correctly, without losing the meaning and communicative effect. The paper presents the authors' classification of methods for translating English phraseological units. The work carries out a translation analysis of phraseological units presented in the novel of Holly Smale “Geek Girl” (2013). The main research methods that have been used in the work are as follows: the continuous sampling method

of phraseological units from the text of fiction; the method of describing the meanings of phraseological units; the statistical method for identifying the frequency of phraseological units' types and the frequency of translation methods.

The results of this study can be applied in writing graduate qualification works and other student projects that study the translation problems of modern English.

**Keywords:** English, phraseological units, translation methods.

### **Введение**

«Фразеология — это сокровищница языка» [7. С.4]. Фразеологизмы хранят в себе историю народа, отражают особенности его культуры, быта, традиции, а также помогают понять образ мышления другой национальности. Фразеологические обороты придают речи эмоциональность, выразительность, некое своеобразие. Фразеологизмы являются языковыми универсалиями, которые постоянно используются в речи носителей, как в устной, так и в письменной форме. Переводчик должен уметь распознавать фразеологизмы в тексте, анализировать их речевые функции и правильно переводить, не теряя при этом смысл и коммуникативный эффект. Актуальность данного исследования обусловлена частым употреблением и функционированием фразеологических оборотов в английском языке. Фразеологизмы являются неотъемлемой частью любого языка. Они делают речь краше, разнообразнее. Изучение фразеологизмов позволит глубже понять их значение, быстрее находить данные выражения и использовать их в своей речи или письме. Однако, в каждом языке для выражения одной и той же ситуации используются разные выражения, и переводчик должен знать их, уметь вычленять и правильно переводить. Изучение раздела фразеологии необходимо для переводчика, так как фразеологизмы являются устойчивыми выражениями, которые не переводятся дословно, их необходимо учить. Кроме того, язык не стоит на месте, он постоянно развивается, а, следовательно, необходимо продолжать проводить исследования, потому что лексика языка эволюционирует: одни выражения устаревают, и на их месте появляются новые. Чем богаче знания переводчика об особенностях перевода, тем качественнее становится его работа. В результате освоения фразеологизмов наша речь обогащается, и мы не сталкиваемся с трудностями в переводе данных выражений. Научная новизна данной работы заключается в обновлении классификации методов перевода английских фразеологизмов. Объектом представленного исследования являются английские фразеологизмы. Предметом – способы перевода английских фразеологизмов на русский язык. Цель представленной работы состоит в том, чтобы выделить и проанализировать основные особенности перевода фразеологизмов с английского языка на русский язык.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: 1) изучение

фразеологии как самостоятельной дисциплины английского языка; 2) рассмотрение классификаций фразеологических единиц; 3) изучение особенностей перевода английских фразеологизмов; 4) создание собственной классификации методов перевода английских фразеологизмов. В работе были применены следующие методы исследования: метод изучения и анализа научной литературы в области фразеологии, лексикологии, стилистики и теории перевода; метод обобщения и систематизации научной информации о фразеологизмах; метод анализа художественной литературы и фразеологических словарей; метод сплошной выборки фразеологизмов из текста художественной литературы; метод описания значений фразеологизмов; статистический метод для выявления частоты употребляемости видов фразеологических единиц и методов переводов.

Материалом для исследования послужило художественное произведение Холли Смейл «Девушка-гик» (Holly Smale Geek Girl, 2013). Всего было исследовано 344 510 печатных знаков с пробелами и выделено 95 фразеологизмов.

Результаты работы могут быть полезны при изучении лексикологии современного английского языка, а также при написании курсовых и выпускных квалификационных работ по данной тематике.

### **Результаты исследования**

Существует достаточно большое количество классификаций фразеологизмов, которые были созданы такими известными учеными как Ш. Балли [2], В.В. Виноградовым [3, 4], Н.М. Шанским [10], А.И. Смирницким [9], Н.Н. Амосовой [1], А.В. Куниным [7]. Также существуют классификации фразеологизмов по их происхождению и экспрессивно-стилистическим свойствам. Однако мы рассмотрим только некоторые самые известные из них. Первая классификация была создана родоначальником теории фразеологии Шарлем Балли. Он выделял четыре группы фразеологических единиц по степени устойчивости семантических связей между их компонентами: сочетания, в которых компоненты группируются свободно, и сочетания, лишенные такой свободы:

1) свободные словосочетания, лишенные устойчивости и распадающиеся после их образования;

2) привычные сочетания относительно свободной связью компонентов, допускающие некоторые изменения;

3) фразеологические ряды, в которых два понятия сливаются почти в одно. Устойчивость этих

оборотов закрепляется первичным словоупотреблением. Эти сочетания допускают перегруппировку компонентов;

4) фразеологические единства, т. е. сочетания, в которых слова утратили свое значение и выражают единое неразложимое понятие. Подобные сочетания не допускают перегруппировки компонентов [7. С. 5].

Ш. Балли только схематично обозначил эти группы, но никак не описал их. Позднее в работе «Французская стилистика» ученый рассматривает привычные сочетания и фразеологические ряды как промежуточные типы словосочетаний и выделяет только две основные группы сочетаний: свободные сочетания и фразеологические единства, т. е. словосочетания, компоненты которых, постоянно употребляемые в данных сочетаниях для выражения одной и той же мысли, утратили всякое самостоятельное значение. Все сочетание в целом приобретает новое значение, которое не равняется сумме значений составных частей.

Вслед за Ш. Балли русский лингвист В.В. Виноградов создал классификацию фразеологизмов по степени семантической спаянности их компонентов [4]:

1) фразеологические сращения или идиомы (phraseological fusions);

2) фразеологические единства (phraseological unities);

3) фразеологические сочетания (phraseological combinations).

Рассмотрим данную классификацию более подробно.

**Фразеологические сращения** – это словосочетания с совершенно измененным значением. Они демотивированы, т.е. их значение не выводится из значений составляющих компонентов. Например, *to come a cropper* (упасть, потерпеть неудачу), *neck and crop* (быстро, не церемонясь).

Абсолютная семантическая спаянность – главный признак фразеологического сращения. В большинстве случаев сращение семантически оказывается эквивалентом слова. Грамматические формы слов, составляющих фразеологическое сращение, иногда могут варьироваться, при этом общее значение остается неизменным. Синтаксически фразеологические сращения представляют собой единый член предложения.

**Фразеологические единства** — это лексически неделимые обороты с полностью измененным значением, то есть значение единицы не соответствует значениям ее составных частей. Они являются мотивированными единицами, т. е. значение всей единицы может быть выведено из значений составных частей. Например, *to ride the high horse* (важничать), *the last straw* (последняя капля), *a fish out of water* (человек не в своей стихии).

Неразложимое значение фразеологического единства возникает в результате слияния значений

составляющих его слов в единое обобщенно-переносное значение. Семантическая неделимость таких фразеологизмов сближает их с фразеологическими сращениями, а их семантическая производность, обусловленность значения фразеологического оборота значениями отдельных слов, отличает их от фразеологических сращений. Однако эта мотивированность значений фразеологизмов не прямая, а опосредованная. Главное свойство фразеологических единств – образность. Понимание смысла фразеологических единств непременно связано с пониманием внутренней образности, на которой они строятся. Отличием фразеологических единств является то, что в них можно вставить другие слова (например, притяжательные местоимения: *off (one's) guard* – врасплах; прилагательные: *to carry (big) guns* – быть влиятельным человеком). Грамматические формы и синтаксический строй фразеологических единств строго определены, но объяснимы и мотивированы в соответствии с нормами языка.

**Фразеологические сочетания** – это устойчивые обороты с частично измененным значением. Они четко мотивированы, то есть значение единицы может быть легко выведено из значений ее составляющих. Компоненты фразеологического сочетания сохраняют относительную семантическую самостоятельность, однако являются несвободными и проявляют свое значение лишь в соединении с определенным, замкнутым кругом слов. Например, *to be at one's wits' end* (быть в крайнем недоумении), *to have a bite* (перекусить).

Один из компонентов фразеологического сочетания более устойчивый, постоянный, а другой – переменный. Значение постоянных компонентов является фразеологически связанным. Фразеологические сочетания не являются абсолютно лексически неделимыми. Несмотря на фразеологическую замкнутость оборотов данного типа, даже лексически несвободные компоненты могут быть заменены синонимом, не приводя к потере общего фразеологического значения, что способствует появлению вариантов фразеологических единств, и даже синонимов. Таким образом, в нашем исследовании мы придерживаемся классификации советского академика В.В. Виноградова, так как она наиболее полно отражает характеристики фразеологизмов, а также исследуемую проблему.

Необходимо отметить, что фразеологические единицы отличаются образностью, и очень важно суметь это передать в переводе, чтобы сохранить выразительность и живость, придаваемую тексту фразеологизмами. Задача переводчика состоит в том, чтобы адекватно передать фразеологизм на другой язык, а именно передать его смысл, отразить образность, не упустить своеобразие и экспрессию. Переводчик должен не только владеть языком в совершенстве, но и знать историю, литературу, мифологию, библеизмы.

Фразеологические единицы – устойчивые выражения, их значение не выводится из значений отдельных компонентов: *a fair-haired boy* – не «светловолосый мальчик», а «любимчик»; *a fat cat* – не «толстый кот», а «денежный мешок»; *chalk and cheese* – не «мел и сыр», а «небо и земля / лед и пламя»; *to have a finger in every pie* – не «засунуть палец в каждый пирог», а «лезть во все дела», другими словами «в каждой бочке затычка».

Перевести фразеологические единицы, согласно М.Ю. Илюшкиной [5], можно следующими способами:

1) С помощью идентичной фразеологической единицы на языке перевода, которая совпадает с фразеологической единицей оригинала как по прямому, так и по переносному значению: *Achilles' heel* – ахиллесова пята. Такой способ наиболее оптимальный и лучший, однако количество таких соответствий очень ограничено. Как правило, такие соответствия являются интернациональными фразеологизмами, которые оба языка заимствовали из третьего языка: древнего или современного.

2) С помощью аналогичной фразеологической единицы, которая имеет общее с переводимой фразой значение, но построена на иной словесно-образной основе: *to get out of bed on the wrong side* – встать не с той ноги. Однако нельзя забывать, что такие сходные по значению, но разные по форме фразеологизмы могут иметь разную эмоциональную окраску и поэтому не всегда взаимозаменяемы.

3) Калькирование: *to put the cart before the horse* – ставить телегу впереди лошади.

4) Описательный перевод, при котором значение фразеологизма исходного языка передается при помощи свободного сочетания слов: *to cut off with a shilling* – лишиться наследства. Несомненно, это приводит к утрате образности фразеологизма, однако сохраняется общий смысл. Сообщить получателю переводного текста о наличии фразеологизма переводчик может, дав переводческий комментарий.

5) Параллельный перевод, который сочетает фразеологическую единицу, переведенную посредством калькирования, и объяснение ее переносного значения.

Иные способы перевода выделяет В.Н. Крупнов [6]. Он предлагает переводить фразеологизмы следующим образом: с помощью абсолютного или выборочного эквивалента. Абсолютный эквивалент – это, когда выражению на исходном языке соответствует одно, полностью идентичное соответствие на языке перевода (*to play with fire* – играть согрем). Выборочный эквивалент – это, когда переводчик сам выбирает из ряда возможных наиболее подходящий контексту эквивалент (*birds of a feather* – люди одного склада, теплая компания, птицы одного полета, два

сапога пара, из однокотеста сделаны, одним лыком шиты, одного поля ягода). Если эквивалент отсутствует, переводчик вынужден прибегать к поиску приблизительного соответствия: *whipping boy* – козел отпущения.

Кроме этого, ученый выделяет такие приемы: описательный перевод, калькирование, контекстуальный перевод (дается фразеологизм, подходящий именно для данного контекста) и метод актуализации, который представляет собой включение перевода в последующее высказывание (*O, sanctasimplicitas!* Как хотите, а одной святой простотой тут дела не объяснишь).

Советский лингвист, переводчик и лексикограф Я.И. Рецкер подразделяет все переводимые эквивалентами фразеологизмы на четыре категории [8. С. 48]:

1) фразеологизмы, переводимые с полным сохранением образности (*the lion's share* – львиная доля, *to sugar the pill* – подсластить пилюлю);

2) фразеологизмы, переводимые с частичным изменением английского образа (*in one's heart of hearts* – в глубине души, *in full swing* – в полном разгаре);

3) фразеологизмы, при переводе которых образ полностью заменяется (*big gun / pot* – большая шишка, *stick and carrot policy* – политика кнута и пряника);

4) фразеологизмы, при переводе которых приходится снять образность и дать описательный перевод (*to play for love* играть не на деньги, *not every man's money* не каждому по карману).

Советский лингвист и литературовед В.В. Виноградов предлагает переводить фразеологические единицы с помощью идентичного фразеологизма на языке перевода или с помощью неполного эквивалента, который имеет близкосходное значение, равную стилистическую окраску и совпадающую по характеру образности или иную внутреннюю форму (*as likeas two peas* (букв.: похожи как две горошины) – похожи как две капли воды). Кроме этого, согласно В.В. Виноградову, фразеологизмы можно переводить с помощью однословного частичного эквивалента, т.е. одного слова, которое соответствует исходному фразеологизму по значению и стилистической окраске. Также, как и вышеуказанные ученые, В.В. Виноградов предлагает переводить фразеологизмы с помощью описательного метода и калькирования [3. С. 141].

На основе проанализированных выше классификаций мы выделяем свою собственную классификацию, которая включает следующие методы перевода фразеологизмов:

1. Выбор эквивалента, при котором фразеологизм исходного языка по образу, фразеологическому значению, структурно-грамматической организации, компонентному составу и стилистической окрашенности полностью совпадает с фра-

зеологизмом языка перевода, либо отличается от исходного фразеологизма по какому-либо из показателей: другие компоненты, изменения формы, изменение синтаксического построения, иные морфологическая отнесенность и сочетаемость.

2. Подбор аналога, при котором фразеологизм на языке перевода имеет общее значение с фразеологизмом исходного языка, но построен на иной словесно-образной основе.

3. Калькирование, при котором составные части фразеологизма исходного языка заменяются их буквальными соответствиями на языке перевода.

4. Лексический перевод, при котором в исходном языке понятие обозначается фразеологизмом, а в языке перевода — лексемой.

5. Описательный перевод, при котором значение фразеологизма передается с помощью развернутого описания.

6. Контекстуальный перевод, при котором фразеологизму подбирается такое соответствие, логически связанное с ним и отличное от словарного, которое подходит данному контексту.

7. Комбинированный перевод, при котором для фразеологизма дается перевод, близкий к подлиннику (например, путем калькирования), а в скобках приводится пояснение (описательный перевод).

Данная классификация наиболее полно отражает возможные способы перевода фразеологических единиц, которые актуальны при переводе современной литературы.

Для исследования было взято современное художественное произведение ХоллиСмейл «Девушка-гик» (*HollySmaleGeekGirl*, 2013). Было исследовано 344 510 символов с пробелами. Всего было найдено 95 фразеологизмов без учета повторений. Среди них 12 фразеологических срращения, 22 фразеологических единств и 61 фразеологическое сочетание. Рассмотрим отдельные примеры переводов фразеологических единств, фразеологических срращения, фразеологических сочетаний.

#### Перевод фразеологических единств:

1. *Nat – for the record – is my Best Friend, and we are so utterly in tune that it's like we have one brain, divided into two pieces at birth.* (С. 10) Нэт, кстати, моя лучшая подруга. Мы с ней прекрасно понимаем друг друга, как будто у нас один мозг на двоих. Данный фразеологизм переведен методом описания.

2. *“Apart from actors”, Annabel says under her breath, at which point Dad stomps off to the kitchen to get another bottle of beer.* (С. 21) «За исключением актеров», – бормочет Аннабель себе под нос, а папа тем временем уходит на кухню, чтобы взять еще одну бутылку пива. Данный фразеологизм переведен с помощью аналога.

3. *When we were young, adults would put a hand under her chin and say, “She's going to break hearts, this one,” as if she could n't hear them and was n't deciding when would be the best time to start.*

(С. 22) Когда мы были маленькими, взрослые брали ее за подбородок и говорили: «Она будет разбивать сердца, вот она», – как будто она не слышала их и не думала о том, когда для этого наступит подходящий момент. Данный фразеологизм переведен методом калькирования.

4. *Before I can even focus my eyes properly Natha scared off the bus and disappeared, and I'm left to walk home on my own.* (С. 71) Прежде чем я успеваю как следует сфокусировать взгляд, Нэт выскакивает из автобуса и исчезает из виду, и я вынуждена идти домой одна. Данный фразеологизм переведен лексическим методом.

5. *I've hurt Nat, it's been a rubbish day and I suspect that Toby is about to bear the brunt of it.* (С. 92) Я обидела Нэт, и это был ужасный день. И похоже, Тоби попадет под горячую руку. Данный фразеологизм переведен контекстуальным методом.

6. *Not because I love fashion, but because it's my short cut out of this.* (С. 118) Не потому что я люблю моду, а потому что это мой кратчайший путь. Данный фразеологизм переведен методом калькирования.

7. *“Are you sure,” I finally manage to interrupt before Annabel rips the entire room toshreds, “that I'm what you're looking for? That there isn't some kind of mistake?”* (С. 142) «Вы уверены», – мне наконец-то удается перебить его, пока Аннабель не разнесла всю комнату в клочья, – «что я та, кого вы ищите? Что это не какая-то ошибка?» Данный фразеологизм переведен с помощью эквивалента.

#### Перевод фразеологических срращения:

1. *So, I'll give you a few more seconds to weigh up the pros and cons.* (С. 58) Так что я даю тебе еще несколько секунд взвесить все за и против. Данный фразеологизм переведен с помощью эквивалента.

2. *It's always totally predictable, and always totally expected, yet the heroine is always shocked and surprised, as if it's out of the blue.* (С. 99) Это всегда абсолютно предсказуемо, и всегда абсолютно ожидаемо, но героиня всегда шокирована и удивлена, как будто ни с того ни с сего. Данный фразеологизм переведен с помощью аналога.

3. *You're all over the place at the moment.* (С. 119) Сейчас ты ведешь себя непредсказуемо. Данный фразеологизм переведен контекстуальным методом.

4. *“Now I'd love to stand on ceremony,” Wilbur says as he physically pushes my parents into a little office at the back of the room.* (С. 137) «А сейчас я хотел бы соблюсти все формальности», – говорит Уилбур, подталкивая моих родителей в маленький кабинет в задней части комнаты. Данный фразеологизм переведен с помощью аналога.

5. *You're my only child and the apple of my eye and whatnot.* (С. 204) Ты мой единственный ребенок, бесценное сокровище и все такое. Данный фразеологизм переведен методом описания.

6. "Now blow a raspberry." (С. 214) «А теперь взорви малину. Давай высунь язык и дуй. Покажи, что тебе все равно». Данный фразеологизм комбинированным методом (калькирование и описательный метод).

7. *I stare at her in confusion and then the penny drops.* (С. 273) Я смотрю на нее в замешательстве, и тут до меня доходит. Данный фразеологизм переведен лексическим методом.

8. "Well," Wilbur finally bursts, "I can take a shot in the dark, if you want." (С. 375) «Ну», – наконец выпаливает Уилбур, – «Я могу высказать предположение, выстрелив в темноту, если хочешь». Данный фразеологизм переведен комбинированным методом (калькирование и описательный метод).

#### Перевод фразеологических сочетаний

1. "Nat," I say, *changing tack* and using my most profound voice. (С. 13) «Нэт,» – говорю я самым серьезным тоном, меняя тактику. Данный фразеологизм переведен методом калькирования.

2. "In spirit will do just fine, Harriet," Nat shouts back. (С. 45) «Чтобы было спокойно на душе», – прокричала Нэт в ответ. Данный фразеологизм переведен с помощью эквивалента.

3. *I'm just about to burst into guilty tears when a man wearing a fluorescent yellow jacket and a jaunty black hat leans forward and grabs hold of my hand.* (С. 50) Я уже готова разрыдаться из-за чувства вины, как вдруг мужчина в ядовито-желтой куртке и стильной черной шляпе наклоняется и хватает меня за руку. Данный фразеологизм переведен лексическим методом.

4. *Even more so than when I accidentally knocked her new bottle of Gucci perfume out of the window as a result of an impromptu dance routine that she didn't want to see in the first place.* (С. 64) Даже больше, чем, когда я случайно выкинула из окна ее новый флакон духов Gucci, выполняя импровизированный танец. Первое время она не хотела меня даже видеть. Данный фразеологизм переведен контекстуальным методом.

5. *I've turned the facts over and over in my head like Chinese marbles for eight hours, but there is still no feasible explanation for anything has happened today.* (С. 71) Я снова и снова на протяжении восьми часов прокручивала в голове факты, как шарики в игре «Китайский мрамор», но так и не нашла разумного объяснения тому, что произошло сегодня. Данный фразеологизм переведен методом калькирования.

6. *It lasted about as long as I thought it would.* (С. 81) Это продолжалось ровно столько, сколько я и предполагала. Данный фразеологизм переведен с помощью аналога.

7. "Oh my God," Dad yells at the top of his voice. "Thisissounfair." (С. 81) «Боже мой», – кричит папа во весь голос, – «Это так несправедливо». Данный фразеологизм переведен с помощью эквивалента.

8. *Laertes is a sort of alternative universe Hamlet, because when Hamlet murders his father, Laertes takes immediate revenge and pushes the play to its conclusion straight away.* (С. 97) Лаэрт – это своего рода альтернативная вселенная Гамлета, потому что, когда Гамлет убивает своего отца, Лаэрт немедленно мстит и тут же подводит пьесу к концу. Данный фразеологизм переведен лексическим методом.

9. *But it has a hell of a lot of wrong ones.* (С. 97) Зато в ней ужасно много неправильных. Данный фразеологизм переведен методом калькирования.

10. *In the meantime, Dad is still staring at the hand Wilbur is holding.* (С. 135) Папа пока все еще смотрит на руку, которую Уилбур не выпускает. Данный фразеологизм переведен контекстуальным методом.

11. *This is n't quite the conversation I was gearing up for, but I shall do my best to keep up.* (С. 197) Это не совсем тот разговор, к которому я готовилась, но я сделаю все возможное, чтобы его поддержать. Данный фразеологизм переведен методом описания.

В ходе нашего исследования были получены следующие результаты. Среди найденных фразеологизмов наиболее многочисленной группой являются фразеологические сочетания (61 фразеологический оборот). Это объясняется тем, что данные фразеологизмы не обладают особой национальной специфичностью, но они наиболее распространены и очень часто используются носителями в речи, так как выражают повседневные предметы и явления.

При переводе фразеологических единиц были использованы такие способы: подбор эквивалента, подбор аналога, калькирование, лексический перевод, описательный перевод, контекстуальный перевод и комбинированный перевод, который заключается в одновременном использовании калькирования и описательного метода. В Таблице 1 показана степень частоты использования различных способов перевода (см. Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика частоты использования способов перевода

Способ перевода	Количество предложений	Процентное соотношение, %
Подбор эквивалента	11	11,5
Подбор аналога	15	16
Калькирование	18	19
Лексический перевод	20	21
Описательный перевод	11	11,5
Контекстуальный перевод	18	19
Комбинированный перевод	2	2

Из Таблицы 1 можно сделать вывод, что при переводе фразеологических единиц в современной литературе чаще всего используется лексический метод перевода. Это объясняется тем, что для фразеологизма на английском языке в большинстве случаев можно найти слово в русском языке, которое соответствует исходному выражению по смыслу и стилистической окраске. Также в переводе часто используются калькирование и контекстуальный метод. Калькирование позволяет отобразить особенности стиля автора и предотвратить потери,

а использование контекстуального метода связано с тем, что нередко словарный перевод фразеологизма не подходит для конкретного контекста. Реже всего фразеологизмы переводятся комбинированным методом, так как их возможно перевести более кратко и передать образность другими способами.

В Таблице 2 проведено сравнение частоты использования различных способов перевода при переводе разных типов фразеологических единиц в соответствии с классификацией В.В. Виноградова (см. Табл.2).

Таблица 2

Статистика использования способов перевода для фразеологических единиц разных типов

	Фразеологическое сращение	Фразеологическое единство	Фразеологическое сочетание
Подбор эквивалента	1	3	7
Подбор аналога	6	3	6
Калькирование	—	2	16
Лексический перевод	1	4	15
Описательный перевод	1	6	4
Контекстуальный перевод	1	4	13
Комбинированный перевод	2	—	—

Из Таблицы 2 следует, что фразеологические сращения в большинстве случаев переводятся путем подбора аналога, фразеологические единства — описательным методом, а фразеологические сочетания — калькированием и лексическим методом. Это объясняется тем, что фразеологические сращения национально специфичны и имеют яркую стилистическую окраску. Зная их значение, легко подобрать подходящий по смыслу и окраске аналогичный фразеологизм на языке перевода. Перевод фразеологических единств описательным методом связан с различиями языковых реалий английского и русского языка и используется для облегчения восприятия. Фразеологические сочетания чаще всего переводятся с помощью калькирования и лексического метода, потому что их значение легко понять и слова, входящие в состав данного фразеологизма часто переводятся словами в прямом значении.

**Заключение**

Таким образом, фразеологизмы в современной английской художественной литературе переводятся следующими способами: с помощью эквивалента, т. е. равноценного по всем или почти всем показателям фразеологизма, аналога, имеющего то же значение, но иную структуру, путем калькирования (буквальный перевод), лексическим методом (фразеологическому обороту соответствует одно слово), описательным методом (толкование фразеологизма), контекстуальным методом (подбор выражения, соответствующего контексту) и комбинированным методом (сочетание нескольких методов перевода).

Исходя из полученных выше данных, следует, что чаще всего фразеологические единицы переводятся лексическим методом, то есть выражение на исходном языке переводится одним словом, которое не только лаконично передает смысл, но и образность. Однако, очень важную роль играет именно контекст, так как часто словарное значение не подходит для определенной ситуации.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Ленинград : ЛГУ, 1963. – 208 с. – Текст : непосредственный.
2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – Москва, 1955. – 412 с. – Текст : непосредственный.
3. Виноградов, В.В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.В. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография : избр. тр. / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. – 312 с. – Текст : непосредственный.
5. Илюшкина, М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы : учеб. пособие / М.Ю. Илюшкина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 84 с. – Текст : непосредственный.
6. Крупнов, В.Н. Практикум по переводу с английского языка на русский : учеб. пособие для вузов / В.Н. Крупнов. – Москва : Высшая школа, 2005. – 279 с. – Текст : непосредственный.
7. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – Москва : Высш. шк., 1996. – 381 с. – Текст : непосредственный.

8. Рецкер, Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык / Я.И. Рецкер. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 159 с. – Текст : непосредственный.
9. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1956. – 269 с. – Текст : непосредственный.
10. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н.М. Шанский. – 4-е., изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Специальная Литература, 1996. – 192 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Amosova N.N. Osnovy anglijskoj frazeologii [Fundamentals of English Phraseology]. Leningrad: LGU, 1963. 208 p.
2. Balli Sh. Obshhaja lingvistika i voprosy francuzskogo jazyka [General linguistics and questions of the French language]. Moscow, 1955. 412 p.
3. Vinogradov V.V. Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy) [Introduction to translation studies (general and lexical issues)]. Moscow: Izdatel'stvo instituta obshhego srednego obrazovanija RAO, 2001. 224 p.
4. Vinogradov V.V. Leksikologija i leksikografija: izbr. tr. [Lexicology and lexicography]. Moscow: Nauka, 1977. 312 p.
5. Пjushkina M.Ju. Teorija perevoda: osnovnye ponjatija i problemy: ucheb. posobie [Translation theory: basic concepts and problems]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2015. 84 p.
6. Krupnov V.N. Praktikum po perevodu s anglijskogo jazyka na russkij : ucheb. posobie dlja vuzov [Workshop on translation from English into Russian]. Moscow: Vysshaja shkola, 2005. 279 p.
7. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka: uchebnik dlja in-tov i fak. inostr. jaz. [Course of phraseology of modern English]. Moscow: Vyssh. shk., 1996. 381 p.
8. Recker Ja.I. Posobie po perevodu s anglijskogo jazyka na russkij jazyk [A guide to translating from English into Russian]. Moscow: Prosveshhenie, 1982. 159 p.
9. Smirnickij A.I. Leksikologija anglijskogo jazyka [Lexicology of the English language]. Moscow: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah, 1956. 269 p.
10. Shanskij N.M. Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka: ucheb. posobie dlja vuzov po spec. «Russkij jazyk i literatura» [Phraseology of the modern Russian language]. Sankt-Peterburg: Special'naja Literatura, 1996. 192 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Байкова, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr214341@vyatsu.ru](mailto:usr214341@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-1725-291X.

М.И. Скипина, студент 2 курса направления подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль: «Перевод и переводоведение»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [stud118147@vyatsu.ru](mailto:stud118147@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0001-5898-4856.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Baykova, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [usr214341@vyatsu.ru](mailto:usr214341@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0003-1725-291X.

M.I. Skipina, 2nd year student, field of education 45.03.02 Linguistics (Practice and Theory of Translation), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [stud118147@vyatsu.ru](mailto:stud118147@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0001-5898-4856.

УДК 81-26

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_246

**Денис Евгеньевич Войтов**

г. Киров

**Немецкий военно-технический текст как одна из разновидностей военного текста**

В данной статье рассмотрено понятие «военно-технический текст», а также определены его лексические и грамматические особенности. В качестве теоретической базы статьи используются работы Л.Н. Бондаренко, Ю.В. Ванникова, Л.Л. Нелюбина, Е.Г. Пырикова, Г.М. Стрелковского, В.Н. Шевчука. В связи с теоретическим характером исследования при рассмотрении литературы по теме задействованы такие методы как анализ, синтез и обобщение. Актуальность работы обусловлена тем, что в настоящее время из-за трудной военно-политической обстановки в мире всё чаще возникает потребность в переводе военной литературы, а именно уставов, приказов, распоряжений, служебных документов, которые обладают определенными лингвистическими особенностями. Представленный в статье материал может послужить базой для проведения дальнейших, более детальных исследований системной организации и структурного анализа немецких военно-технических текстов.

**Ключевые слова:** военно-технический текст, лексические, синтаксические и грамматические особенности.

Denis Evgenievich Voitov

Kirov

**German military-technical text as one of the varieties of military text**

This research deals with the concept of “military technical text” and its lexicological and grammar features. As the theoretical fundamentals we used the works of L.N. Bondarenko, Y.V. Vannikov, L.L. Nelyubin, E.G. Pyrikov, G. M. Strelkovskij and V.N. Shevchuk. Analysis and synthesis were used in order to consider the concept of “military technical text” from theoretical aspect. Because of worsening of political and military tensions in world affairs, the demand for translation of military documents with special linguistic features (e.g. military statutes, orders and internal documents) is still increasing. The findings of this research will serve to further researches of German’s military-technical text’s structure and its analysis.

**Keywords:** military-technical text, lexicological, syntax and grammatical features.

Военно-технические тексты благодаря преобладанию в них когнитивной информации (цифровых данных, имён собственных) относятся к информационно-терминологическому типу, так же, как и разновидности научного стиля: научно-популярные, научно-технические и научно-учебные тексты. В отличие от текстов научного стиля им присуще использование большого количества терминов, а также специфической, характерной только для военных текстов, лексики, с помощью которой читатель получает сообщение, содержащее в себе объективные сведения о событиях, происходящих либо на данный момент, либо уже случившихся.

И.С. Алексеева в своей классификации относит военно-технические тексты к группе информационно-экспрессивных, так как благодаря публикации данных текстов в открытых информационных источниках расширяется читательская аудитория, к ним присоединяются и Интернет-пользователи [1].

Исходя из этого точным определением для них будет следующее определение: «специальные тексты информационно-экспрессивного типа», коммуникантом которых является специалист или же группа специалистов, работающих в области военной техники и вооружения, а получателями информации могут стать как специалисты, так и неспециалисты, но, так или иначе, в основном это взрослые читатели, обладающие высоким уровнем необходимой базовой тематической компетентности [1, С. 297].

Экспрессивные средства языка облегчают читателю восприятие самого текста, однако, вместе с этим они совершенно не упрощают сложность военной лексики. Для большего понимания материала читателю предлагается визуальное сопровождение в виде рисунков, фото или видеофайлов и схем. Также немало важную роль играет деление предлагаемой информации на объёмные разделы, имеющие чёткие и броские заголовки.

Подобную картину можно проследить во всей военно-технической литературе, включающей в себя как монографии, учебники, статьи из журналов, так и справочники и инструкции по эксплуатации военных механизмов и транспортных средств, описания боевой техники и видов вооружения.

Все военно-технические материалы характеризуются:

- использованием научно-технической и военно-технической терминологии наряду со специальной военной лексикой;
- более сжатой формой изложения материала;
- строго упорядоченным употреблением глагольных форм и речевых оборотов;
- наличием огромного количества сокращённых названий и обозначений, которые употребляются только в военной сфере;
- ведением повествования в спокойном тоне, без эмоциональной окраски.

Военно-технический текст сочетает в себе характерные особенности, как военного, так и технического текстов. В них описание в основном ведётся в безличной форме, отсутствуют высказывания от первого лица, коммуникант сообщения при этом вовсе не просматривается. Однако, несмотря на этот факт, это совершенно не касается общей идеологической направленности данных текстов; она просматривается всегда. Поэтому цель переводчика заключается в правильном понимании главной мысли текста оригинала, той самой его идеологической направленности. В противном случае истинный смысл может остаться для читателя неясным.

**Материал и методы исследования**

Цель представленного исследования заключается в выявлении особенностей немецкого военно-технического текста, как одной из разновидностей военного текста. Для достижения поставленной цели была выполнена основная задача, а именно, выявлены и проанализированы отличительные черты военно-технического текста, в частности, его стилистические, лексические и грамматические особенности. Для проведения исследования были использованы следующие методы: анализ, синтез, сравнение при изучении немецкоязычных фронтовых документов Второй мировой войны. Теоретическо-методологической базой представленного исследования послужили труды Л.Н. Бондаренко [2], Ю.В. Банникова [3], Л.Л. Нелюбина [4], Е.Г. Пырикова [5], Г.М. Стрелковского [6], В.Н. Шевчука [7].

**Результаты исследования**

Военные тексты отличаются в большей степени своим содержанием и функциональным предназначением. Выделение в военном переводе стилей помогает военному переводчику в подборе определённых языковых средств, которые присущи тому или иному стилю, а также подразумевает под собой ориентированность на определённую категорию читателей.

Г.М. Стрелковский предлагает следующую классификацию военных текстов: 1) тексты информационного содержания; 2) тексты, регламентирующие жизнь и деятельность войск [6]. Основная цель текстов информационного содержания – это донесение до читателя нечто нового в определённой области военного дела, например, в области военной техники или военной публицистики. К ним как раз и относят военно-технические тексты, которые в отличие от военно-научных текстов, предназначены как для военных, так и гражданских читателей. В данных текстах на передний план выходит деловая характеристика. Повествование ведётся в умеренном, спокойном тоне, отсутствует экспрессия, образность высказывания, в которой нет особой нужды при описании любых технических механизмов. Что касается военно-технической терминологии, то необходимо отметить, что часто военно-технические термины уже изначально несут в себе образность, однако эта образность в большинстве случаев начинает опускаться из-за частого употребления, что в дальнейшем ведёт к использованию термина без присущей ему образности. Это можно увидеть на примере следующих военно-технических терминов:

– «derIgel» – полный перевод данного термина звучит так: «оборудованный для круговой обороны опорный пункт». В связи с частым употреблением данного термина его образность отошла на второй план, осталась только часть от полного перевода, а именно «опорный пункт».

– «derLauf» – «ствол огнестрельного оружия» => «ствол»

– «dieRohrwiege» – «верхний станок лафета» => «люлька»

– «dasHerzstück» – «сердечник подкалиберного снаряда» => «сердечник»

Переводчик должен придерживаться стиля, присущего конкретному тексту, а в нашем случае, именно военно-техническому тексту. Ему следует стремиться к передаче истинной информации, содержащейся в тексте, используя при этом стиль изложения, характерный русским военным материалам, а также исключить из текста или свести к минимуму имеющуюся в тексте оригинала образность, элементы фамильярности, если они присутствуют, так как данные элементы не встречаются в русских военных документах. Стиль переводимого материала на русский язык должен соответ-

ствовать нормам, применяемым в русском военном языке.

Необходимо подчеркнуть, что военно-технический текст, как и все военные материалы, отличается содержанием специальной военной лексики. В них встречается военная и техническая терминология, профессионализмы, условные обозначения, номенклатурные сокращения, которые присущи только военным материалам. Это исходит из содержания служебных материалов. Каждое слово выражает понятие об обозначаемом им предмете. В семантике слова лежат различные признаки предмета, его свойства и связи его содержания, ценности с обозначаемыми объектами.

Военная лексика имеет свою классификацию, которая содержит строго регламентируемую иерархию:

1. Слова, обозначающие человеческие ресурсы и их формирования:

1.1. Лица, занимающие должность военнослужащего: der Abteilungschef – командир батальона в артиллерийских и кавалерийских формированиях; der Aufklärer – разведчик; der Baupionier – армейский инженер-строитель; der Befehlshaber – главнокомандующий и др.

1.2. Слова, определяющие воинские звания: der Gefreiter – ефрейтор; der General – генерал; der Hauptmann – капитан; der Oberst – полковник и др.

1.3. Слова, обозначающие род войск и воинских формирований: die Artilleriewaffe – артиллерия; die Ehrengarde – гвардия; die Flottille – флотилия и др.

2. Материальные средства

2.1. Слова, обозначающие боевую технику: das sAngriffsflugzeug – бомбардировщик; die Jagdmaschine – истребитель; der Minenträger – миноносец; der Panzerwagen – броневик и др.

2.2. Вооружение: das Finnenmesser – нож (финка); das Flakgeschütz – зенитка; das Granatengewehr – гранатомёт; der Karabiner – карабин и др.

2.3. Боеприпасы: die Abschußgranate – граната; die Beobachtungspatrone – целеуказательная разрывная пуля; das Dynamit – динамит и др.

2.4. Предметы военного снаряжения: die Bekleidungsack – вещевой мешок; die Bussole – компас; die Feldflasche – армейская фляжка и др.

3. Боевые действия, способы ведения боя: die Absetzbewegung – отвод войск; der Angriff – атака; die Belagerung – осада и др.

4. Оборонительные сооружения: der Bunker – убежище; die Deckung – укрытие; die Eingrabung – окоп; die Eskarpe – эскарп и др.

5. Формирование, размещение и перемещение войск: der Aushub – призыв; die Bereitschaft – резерв; die Bewegung – манёвр и др.

6. Военная документация: der Befehl – приказ; die Dienstvorschrift – устав; die Durchführung – распоряжение и др.

Что касается синтаксиса, то военно-технический текст характеризуется сжатостью высказываний, использованием лишь части из всех временных глагольных форм, а также наличием в одном предложении различных пунктуационно-смысловых отрезков, в частности частных оборотов. Например:

Anderhartnäckigen undverbissenen Abwehrenderunter schwersten Bedienung - genkämpf end eneigenen Gruppe ist dieser Versuch gescheitert (Эта попытка потерпела крах, несмотря на упорную и ожесточённую оборону собственного отряда, сражающегося в самых тяжелых условиях).

Военно-технические тексты имеют определенные грамматические особенности. В исследуемых немецкоязычных материалах широко распространены:

1) пассивные конструкции:

Vergeltung des feindlichen Artilleriefeuers wird durch Munitionsknappheit und den Zwang, die Artilleriever - hältnismäßig, weithinteneinden Stützpunkten einzugliedern, eingeschränkt (Ответный удар вражескому артиллерийскому обстрелу ограничен нехваткой боеприпасов и вынужденным размещением артиллерии относительно далеко от военных баз). Die entsprechenden Befehle werden beiden Gruppen gegeben (Соответствующие команды даны обеим группам войск).

2) конструкции haben+zu+Inf или sein+zu+Inf, выражающие долженствование:

Kommandierender General befiehlt: Molwotizy ist zu verteidigen (Командир корпуса отдает приказ: Деревня Молвотицы должна быть защищена). In diesem Fallesinddie Stützpunkte entlang der Strasse Swapuschtscha – Wassiljkin ichtzuhalten (В таком случае, не следует удерживать опорные точки на маршруте Свапуще – Васильки).

#### Заключение

Таким образом, немецкие военно-технические тексты – это специальные тексты информационно-экспрессивного типа, имеющие определенные лингвистические особенности. В данного рода текстах присутствует изобилие специальной терминологии, которая относится как к военному делу, так и к различным областям техники, применяющейся в армии. Военно-технические тексты находятся на стыке научно-технического и официально-делового стиля, поэтому приоритет одного из этих двух стилей зависит от конкретного вида документов. Разговорная речь, в том числе и «военный сленг», не приемлемы в военных материалах. Им присущи точность, недопущение двойного толкования одного слова, логичность, безличный характер, официальность и объективность. Что касается грамматических особенностей военно-технических текстов, то они заключаются в широком использовании предложений в страдательном залоге и использовании конструкций haben+zu+Inf или sein+zu+Inf, выражающих долженствование.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, И.А. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. высш. учеб. заведений / И.А. Алексеева. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ ; Москва : Академия, 2004. – Текст : непосредственный.
2. Бондаренко, Л.Н. Некоторые особенности перевода военного дискурса / Л.Н. Бондаренко. – Текст : непосредственный // Наука и современность. – 2014. – № 28. – С. 214–218.
3. Ванников, Ю.В. Виды научно-технического перевода: общая характеристика, функции, основные требования / Ю.В. Ванников. – Москва : Высшая школа, 1988. – 239 с. – Текст : непосредственный.
4. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – Текст : непосредственный.
5. Пыриков, Е.Г. Военная терминология как объект сопоставительных исследований / Е.Г. Пыриков. – Текст : непосредственный // Функционирование системы языка в речи : сб. ст. / Моск. гос. ун-т ; под ред. Н.К. Гарбовского. – Москва, 1989. – С. 98–111.
6. Стрелковский, Г.М. Теория и практика военного перевода. Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. – Москва : Воениздат, 1979. – Текст : непосредственный.
7. Шевчук, В.Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике : дис. ... д-ра филос. наук. – Москва, 1985. – 488 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Alekseeva I.A. Vvedenie v perevodovedenie: ucheb. posobie dlja studentov filol. i lingvist. fak. vyssh. ucheb. zavedenij [Introduction to Translation Studies]. Sankt-Peterburg: Filologi-cheskij fakul'tet SpbGU; Moskva : Akademija, 2004.
2. Bondarenko L.N. Nekotorye osobennosti perevoda voennogo diskursa [Some features of the translation of military discourse]. *Nauka i sovremennost' [Science and modernity]*, 2014, no. 28, pp. 214–218.
3. Vannikov Ju.V. Vidy nauchno-tehnicheskogo perevoda: obshhaja harakteristika, funkcii, osnovnye trebovaniya [Types of scientific and technical translation: general characteristics, functions, basic requirements]. Moscow: Vysshaja shkola, 1988. 239 p.
4. Neljubin L.L. Tolkovyy perevodovedcheskij slovar' [Explanatory translation dictionary]. Moscow: Flinta: Nauka, 2003.
5. Pyrikov E.G. Voennaja terminologija kak ob#ekt sopostavitel'nyh issledovanij [Military terminology as an object of comparative research]. *Funkcionirovanie sistemy jazyka v rechi: sb. st. [Functioning of the language system in speech]*. In N.K. Garbovskogo (ed.). Moscow, 1989, pp. 98–111.

6. Strelkovskij G.M. Teorija i praktika voennogo perevoda. Nemeckij jazyk [The theory and practice of military translation. German]. Moscow: Voenizdat, 1979.

7. Shevchuk V.N. Voенно-terminologicheskaja sistema v statike i dinamike. Diss. d-ra filos. nauk [Military terminological system in statics and dynamics. Dr. Sci. (Philosophy) diss.]. Moscow, 1985. 488 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Д.Е. Войтов, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr214341@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6276-0457.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

D.E. Voitov, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr214341@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6276-0457.

УДК 811.111 – 26

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_250

**Ольга Сергеевна Камышева**  
г. Шадринск

**Ключевая метафора рэгтайма и второстепенные метафоры со сферой-источником «Музыка» в романе Э.Л. Доктороу «Рэгтайм»**

Цель данной статьи: исследовать музыкальные метафоры в романе Э.Л. Доктороу «Рэгтайм». Данная цель предполагает решение следующих задач: 1) описать ключевую метафору рэгтайма и обозначить специфику ее использования в романе; 2) проанализировать второстепенные музыкальные метафоры со сферой-источником «Музыка» в соответствии с теорией метафорического моделирования, выделив систему фреймов-магнитов и слотов. Результаты исследования показывают, что в романе Э.Л. Доктороу ключевая метафора рэгтайма построена на игре слов музыкального термина «рэгтайм», позволяя, с одной стороны, показать сложное время начала XX века в американской истории, а, с другой стороны, – специфику рэгтайма, как музыкального жанра, популярного в это время. Второстепенные метафоры со сферой-источником «Музыка» включают следующие фреймы-источники: «Звучание музыки», «Пение», «Тембр музыкального инструмента», «Игра на музыкальном инструменте», «Музыкальный инструмент». Такие метафоры, несомненно, украшают повествование, делая его более ярким и эстетически привлекательным для читателя.

**Ключевые слова:** музыкальная метафора, ключевая метафора, второстепенная метафора, музыкальный термин, метафорическое моделирование.

**Olga Sergeevna Kamysheva**  
Shadrinsk

**The Key Ragtime Metaphor and Secondary Metaphors with the Source Sphere “Music” in the novel “Ragtime” by E.L. Doctorow**

Purpose of this article: to explore musical metaphors in the novel by E.L. Doctorow “Ragtime”. This goal involves the solution of the following tasks: 1) describe the key metaphor of ragtime and outline the specific characters of its use in the novel; 2) analyze minor musical metaphors with the source sphere “Music” in accordance with the theory of metaphorical modeling, highlighting the system of frame magnets and slots. The research results show that in E.L. Doctorow's key metaphor for ragtime is based on the play on words of the musical term “ragtime”, allowing, on the one hand, to show the difficult time of the early twentieth century in American history, and, on the other hand, – the specifics of ragtime as a musical genre popular at that time. The secondary metaphors with the source sphere “Music” include the following source frames: “Sound of Music”, “Singing”, “Timbre of a Musical Instrument”, “Playing a Musical Instrument”, “Musical Instrument”. Such metaphors undoubtedly embellish the narrative, making it more vivid and aesthetically pleasing to the reader.

**Keywords:** musical metaphor, key metaphor, secondary metaphor, musical term, metaphorical modeling.

Цель данной статьи: исследовать музыкальные метафоры в романе Э.Л. Доктороу «Рэгтайм». Данная цель предполагает решение следующих задач:

1) Описать ключевую метафору рэгтайма и обозначить специфику ее использования в романе.

2) Проанализировать второстепенные музыкальные метафоры со сферой-источником «Музыка» в соответствии с теорией метафорического моделирования, выделив систему фреймов-магнитов и слотов.

В качестве методики исследования используются теория концептуальной метафоры и теория

метафорического моделирования (А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов и др.), которые позволяют рассмотреть метафору не как украшение речи, а как ментальную единицу, способ познания мира. При анализе практического материала находят место методы контекстуального анализа, классификации и обобщения.

Заголовок романа Э.Л. Доктороу «Рэгтайм» происходит от названия музыкального жанра, популярного в начале XX века. Музыкальный термин «рэгтайм» переводится с английского на рус-

ский язык как «прерванное время». Рэгтайм характеризуется ритмической остротой, создаваемой несовпадением ритмически свободной, как бы «разорванной» мелодии. Рэгтайм считается одним из предшественников джаза.

Американский писатель Э.Л. Доктороу использует игру слов: музыкальным термином «рэгтайм» он передает непростой период начала XX века в истории США, когда высокая политическая активность среднего класса и социальных низов привела к масштабным социальным и политическим реформам. При этом в повествование романа также возникает метафорический образ рэгтайма как музыкального произведения.

В числе главных героев романа фигурируют как вымышленные персонажи, так и реально существовавшие лица, такие как, писатель Теодор Драйзер, анархистка Эмма Голдман, иллюзионист Гарри Гудини, банкир Джон Пирпонт Морган, владелец заводов по производству автомобилей Генри Форд, психоаналитик Зигмунд Фрейд. Важную роль в романе играет негритянский музыкант, виртуоз рэгтайма Колхауз Уокер, захвативший со своими сторонниками мемориальную библиотеку Моргана и требуя от городских властей Нью-Йорка не столько возмещения причиненного ему материального ущерба, сколько признания за чернокожим населением США права на человеческое достоинство.

В метафорической картине мира Э.Л. Доктороу метафора рэгтайма является ключевой. При этом «рэгтайм» выступает в качестве, как сферы-источника, так и сферы-магнита.

В романе повествуется о трех семьях, истории которых тесно переплетаются. Одна их семей живет в Нью-Йорке. Дед, Отец, Мать, Малыш и Младший Брат Матери живут в городе Кью-Рошелл штата Нью-Йорк. Однажды Мать находит закопанного в землю, но еще живого новорожденного чернокожего малыша. Вскоре в подвале дома в соседнем квартале полиция находит молодую темнокожую женщину по имени Сара. Мать оставляет её с младенцем в доме. Через некоторое время в доме появляется отец ребенка Колхауз Уокер, элегантный, уверенный в себе чернокожий пианист. По просьбе Отца он садится за пианино и исполняет «Рэгтайм кленового листа» С. Джоплина. Звучащая музыка очаровывает жильцов дома.

Незамысловатые аккорды в высоком регистре репрезентированы в визуальных синестетических метафорах: *small, clear*. Эстетическое наслаждение героев от звучащей музыки отражено во флористической метафоре: *flowers, bouquets*. Ср.:

**Small clear** chords hung in the air like **flowers**. The melodies were like **bouquets** [1, с. 183].

Положительные эмоции членов семьи при восприятии музыки также проявляются при сопоставлении музыки со светом, который трансформируется в причудливые узоры и заполняет собой все пространство помещения. Ср.:

The boy perceived it as **light touching various places** in space **accumulating in intricate patterns** until the entire room was made to glow with its own being. The music **filled** the stairwell to the third floor... [1, С. 184].

Младший Брат Матери руководит фейерверковым отделом пиротехнического предприятия Отца. Он понимает, что его изобретения позволяют совершенствовать оружие. Пытаясь разыскать возлюбленную Эвелин Несбит, героиню другой американской семьи, о которой идет речь в романе, он случайно попадает на конгресс в поддержку мексиканской революции, после которого знакомится с Эммой Голдмен. Возвращаясь домой между вагонами молочного поезда, в драматический момент своей жизни он размышляет о самоубийстве. Стук колес железнодорожных вагонов вызывает ассоциации с исполнением пианистом синкопирующего ритма рэгтайма. Ср.:

He listened to their rhythm, their steady clacking, like **the left hand of a rag**. The screeching and pounding of metal where the two cars joined was **the syncopating right hand**. It was a **suicide rag**. He held the door handles on either side of him listening to **the music** [1, С. 198].

Дальнейшие события в романе разворачиваются трагически. Младший Брат Матери поддерживает Колхауза Уокера в его стремлении добиться справедливости. Он предлагает свою помощь в качестве взрывника, бредет наголо и красит лицо, чтобы не отличаться от остальных темнокожих друзей. Сторонники Колхауза Уокера проникают в библиотеку Моргана, минируя ее. В результате сложных переговоров Колхауз Уокер сдается, и полицейские расстреливают его в упор. Младший Брат Матери отправляется в Мексику, где участвует в мексиканской революции на стороне повстанцев и погибает в перестрелке с правительственными войсками.

Остальные члены семьи уезжают из города. Отец в Вашингтоне ведет переговоры о внедрении новых видов оружия, изобретенных Младшим Братом Матери. Он отправляется в Лондон на британском корабле с партией гранат и бомб для союзников. Немецкая подводная лодка торпедирует корабль, и Отец погибает. Через год Мать выходит замуж за Татю, члена другой описываемой в романе семьи. Таким образом, сложный период времени для героев романа заканчивается одновременно с эпохой рэгтайма как музыкального жанра.

Пережитые трудности позади, как и время рэгтайма, от которого остались лишь незамысловатые мелодии. Ср.:

And by that time the era of Ragtime had run out, with the heavy of the machine, as if history were no more than **a tune on a player piano** [1, С. 369].

Таким образом, метафоры со сферой-магнитом «Рэгтайм» наделяются положительным

эмотивным потенциалом, передавая эстетическое наслаждение от звучащего рэгтайма. С другой стороны, метафоры со сферой-источником «Рэгтайм» обладают негативной экспрессивной коннотацией, отражая тревожное время, наполненное неопределенностью и переживаниями.

Кроме ключевой метафоры рэгтайма находят место и другие метафоры со сферой-источником «Музыка». Используя теорию метафорического моделирования, выделим системы фреймов-источников и слотов.

Фрейм-источник «Звучание музыки»

Слот «Ноты»

Возлюбленная Младшего Брата Матери Эвелин Несбит представляет доброжелательные и доверительные отношения между людьми как гармонично звучащие ноты. Ср.:

But there are correspondences, you see, our lives correspond, our spirits touch each other like **notes in harmony**, and in the total human fate we are sisters [1, С. 68].

Слот «Аккорд»

Осознание Тати, что поезд ушел, становится подобно музыкальному аккорду, который ударяет по сердцу. Ср.:

The train was gone. The realization **struck** his heart like **a chord** [1, С. 146].

Метафоры звучания музыки с вкраплением музыкальной терминологии (ноты, гармония, аккорд) фокусируют внимание читателя на человеческих отношениях и чувствах.

Фрейм-источник «Пение»

Слот «Пение в целом»

Иллюзионисту Гарри Гудини кажется, что растяжки самодельного летательного аппарата метафорически поют при полете. Ср.:

**The guy wires seemed to sing**, the great wings above and below him nodded and dipped and played in the air with their incredibly gentle intelligence [1, С. 117].

Обнаруживается стертая метафора пения птиц. Ср.:

Everywhere the sap rose and the birds **sang** [1, С. 226].

Слот «Хор»

На подсознание Отца давит ощущение вселенной. Он воспринимает ее как многочисленный хор. Ср.:

... he sat pressed upon as if by a foul universe, with the breathless wind of **a ten-thousand-throated chorus** in his ears shouting its praise and abuse [1, С. 266].

Слот «Унисон»

Посредством музыкальных ассоциаций описываются звуки оружия при попытках освободить мемориальную библиотеку Моргана. Залп оружия воспринимается как музыкальное звучание в унисон. Ср.:

The other just stood open-mouthed as the raiders efficiently formed a line, like a firing squad, and upon signal fired **their weapons in unison** [1, С. 253].

Метафоры пения позволяют описать звуки транспортного средства, оружия, птиц. Необычной является метафора, в которой происходит сопоставление вселенной с многочисленным хором.

Фрейм-источник «Тембр музыкального инструмента»

Слот «Тембр трубы»

Звуки человеческих голосов звучат как тембр трубы и высокий женский певческий голос. Ср.:

His shouts and taunts were **pipied in soprano** [1, С. 264].

Слот «Тембр гобоя»

Крики чаек – гнусавый тембр гобоев. Ср.:

Gulls wheeled overhead, crying like **oboes**... [1, С. 7].

По аналогии с тембром музыкальных инструментов представлены звуки человеческих голосов и чаек.

Фрейм-источник «Игра на музыкальном инструменте»

Слот «Игра на рожке»

Оригинальная метафора характеризует звуки лайнеров: они подобно музыкантам дуют в басовые рожки. Ср.:

Passenger liners **tooted their basso horns** [1, С. 15].

Слот «Удары в колокол»

Удары пальцев правой руки Матери о ладонь левой сравниваются с мерными ударами в колокол. Ср.:

Each of these problems she enumerated with her right index finger **tolling** the fingers of her left hand [1, С. 271].

Метафоры игры на музыкальных инструментах позволяют описать процесс воспроизводства звуков транспортного средства и действия героини.

Фрейм-источник «Музыкальный инструмент»

Слот «Флейта»

Метафорическая параллель проводится между интерьером потолка ресторана и формой музыкального инструмента – узкий и высокий потолок напоминает флейту. Ср.:

... the breezes from the ocean lifted the bottoms of the window curtains and shivered their salt thrill along the high **fluted ceiling** [1, С. 288].

Слот «Рожок»

Писатель в разных вариантах обыгрывает стертую метафору: клаксоны автомобилей и такси напоминают по форме рожок. Ср.:

The terrible clatter of horses and wagons, the clanking and screeching of streetcars, **the horns of automobiles** [1, С. 42].

The streets were crowded with cabs and cars and **their horns blew** at one another [1, С. 102].

There was now a silence and a stillness in the scene that allowed **the horn of a cab** many blocks away to be heard [1, С. 324].

По аналогии с формой музыкального инструмента описывается интерьер здания и сигнальные устройства машин.

Таким образом, в романе Э.Л. Доктороу ключевая метафора рэгтайма построена на игре слов музыкального термина «рэгтайм», позволяя, с одной стороны, показать сложное время начала XX века в американской истории, а, с другой стороны, – очарование рэгтайма, как музыкального жанра, популярного в это время. Кроме ключевой метафоры рэгтайма в романе Э.Л. Доктороу, находят место и вто-

ростепенные музыкальные метафоры. Несмотря на то, что такие метафоры в романе выступают как штрихи, которые лишь подчеркивают значимость человеческих чувств, отношений, действий, а также объектов окружающего и природного мира, сфера-источник «Музыка» исследуемых метафор представлена разнообразием фреймов-источников: «Звучание музыки», «Пение», «Тембр музыкального инструмента», «Игра на музыкальном инструменте», «Музыкальный инструмент». При этом используются как стертые, так и оригинальные метафоры с вкраплением музыкальной терминологии, что, несомненно, украшает повествование, делая его более ярким и эстетически привлекательным для читателя.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Doctorow, E.L. Ragtime / E.L. Doctorow. – The USA : Bantam Books, 1976. – 369 p. – Text : direct.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 811.111 – 26

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_253

**Ольга Сергеевна Камышева**  
г. Шадринск

### **Музыкальные метафоры в повести Т. Капоте «Луговая арфа»**

Статья посвящена изучению метафор со сферой-источником и сферой-магнитом «Музыка» в повести Т. Капоте «Луговая арфа». При исследовании метафор со сферой-источником «Музыка» наиболее частотными оказались природоморфные метафоры. Метафоры со сферой-источником «Музыка» не отличаются высокой продуктивностью. При этом наблюдается доминирование метафор звучания. Большая часть исследуемых метафор является простыми авторскими. При этом довольно часто встречаются двухслойные метафоры, в которых используемая сфера-источник подвергается дополнительной метафоризации. Метафора, уподобляющая шелест травы звукам арфы, является ключевой в повести, поскольку находится в сильной позиции текста и влетает в единую метафорическую систему подобных метафор на протяжении всего произведения. Это позволяет организовать текст, обеспечить целостность его восприятия, а также раскрыть главную идею повести – стремление людей уйти от циничного, лживого и несправедливого мира людей в мир природы, гармонии и совершенства.

**Ключевые слова:** музыкальная метафора, метафорическая модель, авторская метафора, стертая метафора.

**Olga Sergeevna Kamysheva**  
Shadrinsk

### **Musical Metaphors in the Story “The Grass Harp” by T. Capote**

The article is devoted to the study of metaphors with a sphere-source and a sphere-magnet “Music” in the story “The Grass Harp” by T. Capote. When studying metaphors with the source sphere “Music”, the most frequent are the metaphors of nature. The metaphors with the source sphere “Music” are not very productive. The most frequent are the metaphors of sound. Most of the studied metaphors are simple original. According to the structure they are often two-layer metaphors, when the source sphere used is subjected to additional metaphorization. The metaphor that characterizes the rustling of grass as the sounds of the harp is key, since it is in the strong position of the text and is woven into a single metaphorical system of similar metaphors throughout the entire work. This allows you to organize the text, ensure the integrity of its perception, and also reveal the main idea of the story – the desire of people to get away from the cynical, deceitful and unjust world of people into the world of nature, harmony and perfection.

**Keywords:** musical metaphor, metaphorical model, author's metaphor, trite metaphor.

**Введение**

Цель данной статьи – исследовать метафоры со сферой-источником и сферой-магнитом «Музыка» в повести Т. Капоте «Луговая арфа». Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1. Определить и проанализировать доминантную музыкальную метафору в повести Т. Капоте «Луговая арфа».
2. Выделить основные концептуальные вектора метафор со сферой-источником «Музыка».
3. Выделить основные концептуальные вектора метафор со сферой-магнитом «Музыка».
4. Рассмотреть структуру исследуемых музыкальных метафор.

**Исследовательская часть**

В повести Т. Капоте музыкальная метафора *grass harp* уподобляет шелест травы при порывах ветра переливистым звукам арфы. Данная метафора находится в сильной позиции текста, тем самым, привлекает максимальное внимание читателя и предопределяет доминантную для данного текста метафорическую модель: она находит место в начале, середине и конце повести, помогая раскрыть сюжет произведения. Кроме доминантной модели в повести обнаруживаются и другие музыкальные метафоры.

Главный герой повести Коллин Фенвик теряет своих родителей и переезжает к кузинам — Долли и Вирене. В городе ходят слухи о том, что Долли — умственно отсталая, и является обузой для своей сестры. На самом деле Долли, хотя и не отличается общительностью, обладает потрясающей чуткостью и интуицией в отношении природы. Каждую неделю сестры и Коллин гуляют по лесу. Во время этих прогулок Долли собирает различные плоды и луговые травы, затем готовит из них лекарство. Долли рассказывает маленькому Коллину, что в ее представлении ветер, как музыкант, играет на арфе листьев травы, которая затем трансформируется в человеческие голоса, рассказывающие историю. Для репрезентации мироощущения Долли автор использует сложную двухслойную метафору: трава для нее – это не просто материал для лекарства, в нем заключена высшая гармония, доставляющая эстетическое наслаждение, она становится неким высшим разумом, наделенным антропоморфными чертами. Ср.:

*Below the hill grows a field of high Indian grass that changes color with the seasons: go to see it in the fall, late September; when it has gone red as sunset, when scarlet shadows like firelight breeze over it and the autumn winds strum on its dry leaves sighing human music, a harp of voice* [1, С. 29].

Индийская трава – это божественная сущность, которая живет вечно и обладает всеобъемлющим знанием. Ср.:

*Do you hear? that is the grass harp, always telling a story – it knows the stories of all the people in*

*the hill, of all the people who ever lived, and when we are dead it will tell ours, too* [1, С. 29].

Индийская трава хранит связь Долли с умершим отцом, имитируя его пение. Ср.:

*Dolly said that when she was a girl she'd liked to wake up winter mornings and hear her father singing as he went about the house building fires; after he was old, after he'd died, she sometimes heard his songs in the field of Indian grass* [1, С. 44].

Метафорические струны и голоса травы успокаивают Долли в минуты отчаяния. Ср.:

*...the string of voices stretching from the field of grass, lured, impelled her...* [1, С. 65].

Воспоминания об индийской траве возникают в сознании Коллина во время ужина. Пение травы одновременно напоминает шум моря.

*We ... sighed, heard, like sea-roar, singings in the field of grass* [1, С. 59].

Не удивительно, что, когда Вирена хочет поставить производство лекарства на конвейер и заработать на этом деньги, Долли вместе с Коллином и служанкой Кэтрин покидают дом, даже, несмотря на то, что идти им было особо некуда. Они уходят в лес и поселяются на дереве.

Главные герои как будто сливаются с деревом, становясь частью его лиственной кроны. Постепенно в домик на дереве приходят другие люди, такие, как философствующий судья Кул и парень по имени Райли Хендерсон. Они живут маленькой коммуной в гармонии с природой, что находит отражение в метафорах со сферой-источником «Музыка».

Голоса людей, живущих на дереве, звучат подобно слаженному хору. Ср.:

*"That she has," echoed the ladies in their choir-trained voices* [1, С. 52].

Подобные метафоры характеризуют голоса людей, близких по духу главным героям. Так, речь парикмахера, который сообщает новости Райли, сравнивается с ударами кастаньет. Ср.:

*A little monkeyman who had to stand on a box to cut your hair, he was agitated and chattery as a pair of castanets* [1, С. 82].

Переключка детей сестры Аиды звучит как метафорическая музыка, а их шепот при виде раненного Райли представляется как рычание, которое, в свою очередь, напоминает звуки моря и трубы. Ср.:

*The children made a rollcall of their names: Beth, Laurel, Sam, Lillie, Ida, Cleo, Kate, Homer, Harry – here the melody broke because one small girl refused to give her name* [1, С. 90].

*...the children's gathering whisper is he dead? Is he dead? Was like the moan, the delicate roar of a seatrumpet* [1, С. 99-100].

В редких случаях музыкальными ассоциациями наделяется внешность героев. Кудряшки сестры Аиды по форме напоминают колокольчики. Ср.:

... her hair, an invented apricot color, was meticulously curled, and the curls, shaken out, were like **bells with no music in them** [1, С. 83].

Музыкальные образы также позволяют описать природу. Музыкой становится ливень, заставший людей на дереве врасплох. В метафорической картине мира Т. Капоте проливной дождь – это фортепианные пассажи с завершающим аккордом, переходящим в барабанную дробь. Оригинальная метафора осложняется явлением синестезии: звуки наделяются характеристиками глубины и цвета. Ср.:

*The rain had thickened, fish could have swum through the air; like a deepening scale of piano notes, it struck its blackest chord, and drummed into a downpour that, though it threatened, did not at once reach us...* [1, С. 103].

Стертая метафора пения птиц не обладает яркой образностью. Тем не менее, эстетическая функция метафоры сохраняется. Ср.:

*But there was nothing, simply a lonely singing bird* [1, С. 69].

Стертые метафоры чаще всего передают особенности неодушевленных предметов.

Яркие костюмы доктора – джазовая музыка. Ср.:

*Naturally everyone wondered who was Dr. Morris Ritz? He wore ties and sharp jazzy suits...* [1, С. 39].

Сигнал автомобиля – тембр рожка. Ср.:

*Another driver, blockaded behind us, was honking his horn* [1, С. 85].

Бой городских часов – звон колоколов. Ср.:

*... the bells of the courthouse clock were ringing eight* [1, С. 80].

*The courthouse clock had chimed eleven* [1, С. 112].

В одном из контекстов стертая метафора переходит в развернутую: нота колокольного звона постепенно затихает. Ср.:

*The tower clock was tolling...It struck five, and by the time the note had died away I had climbed out...* [1, С. 44].

Куриная ножка – барабанная палочка. Ср.:

*Dolly replied matter-of-factly that we were not hungry: were they? "There's a drumstick for anybody that would like it"* [1, С. 53].

В повести Т. Капоте «Луговая арфа» музыка выступает не только в качестве сферы-источника, но и сферы-магнита. В этом случае описывается музыкальное искусство, которое проникает в быт людей, живущих на дереве.

Дочь Райли, Элизабет, с подружкой Мод Райдон приходит навестить людей на дереве. Мод играет для них на скрипке. Т. Капоте использует несколько взаимосвязанных метафор со сферой-магнитом «Музыка». Скрипка и смычок представлены по подобию человека: скрипка метафорически нежилась под подбородком скрипачки, струны – пели. Звучащая музыка – это, с одной стороны, летающие бабочки, которые одновременно уподобляются метели. С другой стороны, это реактивная ракета, которой «управляет» весна. Полагаем, что такие двухслойные метафоры передают быстрый темп и яркую динамику музыкального звучания. В конце исполнения музыка становится «печальной», что вероятно, позволяет почувствовать минорный лад. Ср.:

*The wine-colored violin, cuddled under her chin, trilled as she tuned it... the bow swept across the strings singing a music that seemed a blizzard of butterflies flying, a sky-rocket of spring sweet to hear in the gnarled fall woods. It slowed, saddened...* [1, С. 74].

Один из детей сестры Аиды играет на гитаре: музыка звучит «меланхолично», вероятно, акцентируя внимание на минорном ладе и медленном темпе. Ср.:

*... a nearly grown boy, sprawled with his back against a tombstone, picked melancholy notes on a guitar* [1, С. 89].

Дни, проведенные на дереве, произвели сильное впечатление на Коллина, изменили его взгляд на жизнь. Следовательно, меняется музыкальный образ в метафорической картине мира. По дороге домой после свадьбы Райли приливы жары воспринимаются ребенком не как естественная музыка, а как записанное на осциллографе звучание Баптистских колоколов. Ср.:

*It was a blistering day, heatwaves jiggled like a sound-graph of the celebrating Baptist bells...* [1, С. 116].

**Заключение.** Подведем итоги, выделив основные концептуальные вектора исследуемых метафорических моделей.

Таблица 1

Музыкальные метафоры со сферой-источником «Музыка» в повести Т. Капоте «Луговая арфа». Сфера-магнит

Сфера-магнит	Количество метафор	Процентное соотношение
Природа ( <i>травы, природные явления, пение птиц, температура воздуха</i> )	11	50
Неодушевленные предметы ( <i>городские часы, автомобиль, одежда, куриная косточка</i> )	7	32
Человек ( <i>голоса, прическа</i> )	4	18
Всего	22	100

При исследовании метафор со сферой-источником «Музыка» были обнаружены следующие сферы-магниты: природа, неодушевленные предметы, человек. При этом наиболее частотными оказываются природоморфные метафоры, что, вероятно, свидетельствует об особой связи природного мира и музыкального искусства. Их объ-

единяет красота и гармония. Герои повести интуитивно стремятся обрести эту гармонию, спрятавшись от цивилизованного мира на дереве.

Также довольно частотными являются артефактные метафоры, большинство из которых используются автором как стертые.

Таблица 2

Музыкальные метафоры со сферой-источником «Музыка» в повести Т. Капоте «Луговая арфа».  
Сфера-источник

Сфера-источник	Количество метафор	Процентное соотношение
Звучание ( <i>нота, песня, пение, мелодия, джаз, гамма, аккорд</i> )	7	32
Тембр музыкального инструмента ( <i>арфы, колокола, фортепиано</i> )	9	41
Игра на музыкальных инструментах ( <i>арфе, колоколах, фортепиано</i> )	3	14
Музыкальный инструмент ( <i>колокольчики барабанная палочка</i> )	2	9
Исполнитель ( <i>хор</i> )	1	4
Всего	22	100

Метафоры со сферой-источником «Музыка» включают следующие сферы-источники: звучание, тембр музыкального инструмента, игра на музыкальных инструментах, музыкальный инструмент,

исполнитель. Наиболее продуктивными становятся метафоры звучания и тембра, которые, в основном, характеризуют звуки и яркие краски окружающего мира, вызывающие эстетическое наслаждение.

Таблица 3

Музыкальные метафоры со сферой-магнитом «Музыка» в повести Т. Капоте «Луговая арфа».  
Сфера-магнит

Сфера-магнит	Количество метафор	Процентное соотношение
Музыкальный инструмент ( <i>скрипка, струны</i> )	2	29
Звучание ( <i>скрипки, гитары</i> )	5	71
Всего	7	100

Метафоры со сферой-источником «Музыка» не отличаются высокой продуктивностью. Наиболее частотны метафоры звучания, что, вероятно,

объясняется важностью процесса музыки как результата музыкального искусства.

Таблица 4

Музыкальные метафоры со сферой-магнитом «Музыка» в повести Т. Капоте «Луговая арфа».  
Сфера-источник

Сфера-источник	Количество метафор	Процентное соотношение
Человек ( <i>поведение, голос, настроение</i> )	4	57
Природа ( <i>метель, бабочки</i> )	2	29
Неодушевленный предмет ( <i>ракета</i> )	1	14
Всего	7	100

Согласно результатам таблицы 4, звучание и музыкальные инструменты чаще всего представ-

лены по подобию человека, что, предполагаем, обусловлено антропоморфным видением мира.

Таблица 5

Структура музыкальных метафор в повести Т. Капоте «Луговая арфа»

Вид метафоры	Количество метафор	Процентное соотношение
Авторская (простая)	18	62
Авторская (развернутая)	4	14
Стертая	7	24
Всего	29	100

Представленные метафоры в таблице № 5 показывают, что большая часть исследуемых метафор является простыми авторскими. При этом часто встречаются случаи двухслойных метафор, когда используемая сфера-источник подвергается дополнительной метафоризации. В результате, возникают самые неожиданные ассоциации: *a seatrumpet, a blizzard of butterflies, a sky-rocket of spring*.

Полагаем, что метафора, уподобляющая шелест травы звукам арфы, является не просто ав-

торской, развернутой и двухслойной, но также ключевой, поскольку она находится в сильной позиции текста и вплетается в единую метафорическую систему музыкальных метафор на протяжении всего произведения. Это позволяет организовать текст и обеспечить целостность его восприятия. Кроме того, связь метафор раскрывает главную идею повести – стремление людей уйти от циничного, лживого и несправедливого мира людей в мир природы, гармонии и совершенства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Capote, T. *The Crass Harp. Breakfast at Tiffany's* / Т. Capote. – Moscow : Progress Publishers, 1974. – 224 p. – Text : direct.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 81.42

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_257

**Ольга Сергеевна Камышева**  
г. Шадринск

**Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»**

Проблематика статьи связана с исследованием музыкальных метафор в художественной литературе. При этом важным становится когнитивный подход к метафоре, позволяющий выделить основные концептуальные векторы. В статье использовались следующие методы исследования: метод метафорического моделирования, метод когнитивного и контекстуального анализа, классификация и количественная обработка полученных данных. В романе Р. Брэдбери были выделены и описаны метафоры со сферой-источником и сферой-магнитом «Музыка». Фреймо-слотовая концепция позволила выявить фреймы и их составляющие, слоты. В результате подсчета исследуемых метафор были выявлены основные концептуальные характеристики анализируемых метафорических моделей. Согласно полученным данным, в художественной картине мира Р. Брэдбери музыкальные метафоры реализуют не столько свойственную им эстетическую функцию, сколько выполняют когнитивные функции – моделирующую и популяризаторскую: система взаимосвязанных метафор в доступной форме позволяет передать модель реальности будущего мира.

**Ключевые слова:** музыкальная метафора, концептуальная метафорическая модель, фрейм, слот.

**Olga Sergeevna Kamysheva**  
Shadrinsk

**Musical metaphors in R. Bradbury's novel "Fahrenheit 451"**

The theme of the article is related to the study of musical metaphors in literature. At the same time, a cognitive approach to metaphor becomes important, which makes it possible to highlight the main conceptual vectors. The following research methods were used in the article: the method of metaphorical modeling, the method of cognitive and contextual analysis, classification and quantitative processing of the data obtained. In R. Bradbury's novel, metaphors with a sphere-source and a sphere-magnet "Music" were distinguished and described. The frame-slot concept made it possible to identify frames and their components, slots. As a result of calculating the studied metaphors, the main conceptual characteristics of the analyzed metaphorical models were revealed. According to the obtained data, in R. Bradbury's artistic picture of the world, musical metaphors realize, besides their inherent aesthetic function, two cognitive functions – modeling and popularizing: a system of interconnected metaphors in an accessible form allows the reader to convey a model of the reality of the future world.

**Keywords:** musical metaphor, conceptual metaphorical model, frame, slot.

Научно-фантастический роман Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» был написан в 1953 году. В нем описывается американское общество в будущем. Р. Брэдбери повествует об обществе потребления, а также угрозе чтению и книжной

культуре со стороны одурманивающих средств массовой информации.

Непростой сюжет романа Р. Брэдбери передается посредством разнообразных образных средств, доминирующую роль из которых играют

аллюзивные вкрапления и метафоры. Обращая внимание на метафоры, следует отметить, что часть из них является музыкальными.

В данной статье впервые предпринимается попытка исследования музыкальных метафор в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» с точки зрения когнитивной лингвистики.

Согласно теории метафорического моделирования (А.Н. Баранов, Э.В. Будаев, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов и др.), данные метафоры можно разделить на две группы: со сферой-источником и со сферой-магнитом «Музыка». Метафоры со сферой-источником «Музыка» репрезентируют окружающий мир и отношение к нему через музыкальные образы. Метафоры со сферой-магнитом «Музыка», в свою очередь, позволяют репрезентировать сложное музыкальное искусство посредством привычных и обыденных понятий. В качестве методики анализа была использована фрейм-слотовая концепция, разработанная российскими учеными.

На первом этапе исследования были рассмотрены метафоры со сферой-источником «Музыка». В результате анализе были выделены следующие фреймы-источники: музыкант, музыкальный коллектив, звучание, музыкальный инструмент, игра на музыкальном инструменте. Раскроем каждый из них.

#### Фрейм-источник «Музыкант»

Фрейм-источник «Музыкант» состоит из двух слотов: певец и дирижер.

##### Слот «Певец»

Главный герой романа, Гай Монтэг, работает пожарным. После работы он замечает, что его лицо в сажу как у минстреля (загримированного под темнокожего белого исполнителя стилизованной музыки африканских невольников). Полагаем, что использование подобной метафоры основано не только на внешнем сходстве. Творчество минстрелей – это искусственная имитация настоящей этнической музыки. Работа Монтэга также противоречит истинной профессии пожарного: в мире будущего его задача – не тушить, а, наоборот, разжигать огонь. В результате, сжигаются книги, а также дома, в которых они хранятся (иногда вместе с людьми). Ср.:

*He knew that when he returned to the firehouse, he might wink at himself, a minstrel man, burnt-corked, in the mirror [1, С. 8].*

##### Слот «Дирижер»

Монтэг наделен безграничной властью: сжигая книги, он получает удовольствие, сопоставляя себя с дирижером. Ср.:

*With the brass nozzle in his fists, with this great python spitting its venomous kerosene upon the world, the blood pounded in his head, and his hands were the hands of some amazing conductor playing all the symphonies of blazing and burning to bring down the tatters and charcoal ruins of history [1, С. 7].*

Таким образом, в начале романа главному герою кажется, что он, как искусный дирижер, умело управляет обществом потребления, безжалостно сжигая книги и дома несогласных людей. Однако внешне Монтэг напоминает минстреля, который лишь имитирует настоящее искусство.

#### Фрейм-источник «Музыкальный коллектив»

В данный фрейм-источник входят слоты «Ансамбль» и «Оркестр».

##### Слот «Ансамбль»

После общения с Клариссой, девушкой, живущей по соседству, Гай Монтэг меняет свой взгляд на окружающий мир. Начальник Монтэга, Битти, почувствовав его сомнения, читает своему подчиненному нотации. По его словам, чтобы не было зависти и обид, люди должны быть одинаковыми во всем. По этой причине необходима борьба с книгами, которые могут разбудить человеческий разум и заставить людей бороться против существующей модели общества. Битти объясняет, что сжигание книг является мощным средством манипуляции людей, и они должны действовать одной командой, напоминая ансамбль Диксиленда.

Исполнители Диксиленда, также как и минстрели, копировали негритянскую манеру исполнения, возникшую в начале XX века. Вероятно, использование подобной метафоры подчеркивает неестественный, противоречивый и лживый образ жизни Гая и Битти. Ср.:

*The important thing for you to remember, Montag, is we're the Happiness Boys, the Dixie Duo, you and I and the others [1, С. 82].*

##### Слот «Оркестр»

Осознав истинное положение дел, и изменив свое мировоззрение, Гай Монтэг не желает больше сжигать книги и жить по-старому. Он понимает, что ему придется противостоять целому миру, который напоминает сложное устройство огромного симфонического оркестра. Ср.:

*But with all my knowledge and skepticism, I have never been able to argue with a one-hundred-piece symphony orchestra, full colour... [1, С. 109].*

Таким образом, в метафорической картине мира Р. Брэдбери роль музыкальных коллективов играют пожарные, которые следят за соблюдением принципов потребительского общества. Остальные люди являются «музыкантами в оркестре» и подчиняются каждому «жесту дирижера». При этом «исполнители» часто несут не истинное искусство, а умело имитируют его. Для этого Р. Брэдбери использует терминологию из музыкальной культуры США начала XX века: минстрель, диксиленд.

#### Фрейм-источник «Звучание»

Метафоры звучания передают окружающую обстановку и быт людей будущего, который насыщен разными устройствами. Дома строятся из несгораемых материалов. Вместо стен расположе-

ны экраны телевизоров, на которых бесконечно транслируются сериалы. При этом искусственно вызванный огонь уничтожает книги, в которых кроются истинные ценности.

Данный фрейм-источник включает слоты: звучание музыки и пение.

**Слот «Звучание музыки»**

Сирена, издаваемая пожарной частью, уподобляется свисту реактивных самолетов, который, в свою очередь, напоминает звучащую ноту. Данная метафора является двухслойной. Ср.:

*The firehouse trembled as a great flight of jet planes whistled a single note across the black morning sky* [1, С. 45].

Подобная метафора используется в другом контексте. Жена Монтэга постоянно смотрит сериалы, транслируемые на экранах вдоль стен. Анимационные фигуры клоунов проявляют жестокость на фоне заставки «потоков» заливающего смеха, которые рассматриваются как аккомпанемент. Ср.:

*A minute later, Three White Cartoon Clowns chopped off each other's limbs to the accompaniment of immense incoming tides of laughter* [1, С. 122].

Огонь пожарных, уничтожающий остатки истории и культуры человечества, в синестетической метафоре «звучит» как музыкальное произведение крупной формы. Ср.:

*... his hands were the hands of some amazing conductor playing all the symphonies of blazing and burning to bring down the tatters and charcoal ruins of history* [1, С. 7].

**Слот «Пение»**

Шум в наушниках жены Монтэга ассоциируется с пением, которое, в свою очередь, сравнивается со звуками насекомых. Метафора также является двухслойной. Ср.:

*There was only the singing of the thimble-wasps in her tamped-shut ears, and her eyes all glass, and breath going in and out, softly, faintly, in and out of her nostrils, and her not caring whether it came or went, went or came* [1, С. 20].

Таким образом, объекты быта людей будущего метафорически издают звуки, напоминающие музыку и пение. При этом Р. Брэдбери часто обращается к музыкальной терминологии: нота, аккомпанемент, симфония. Кроме того, звуковой и зрительный образ устройств часто реализуется в двухслойных метафорах: между сферой-источником и сферой-магнитом возникает еще один промежуточный метафорический образ. Возможно, использование подобных метафор указывает на сложное устройство быта будущего, которое отвлекает людей от истинных ценностей.

**Фрейм-источник «Музыкальный инструмент»**

Фрейм-источник «Музыкальный инструмент» включает слоты: часть музыкального инструмента и тембр музыкальных инструментов.

**Слот «Часть музыкального инструмента»**

Трубка телефона представлена как мундштук музыкального инструмента. Ср.:

*He felt his lips move, brushing the mouthpiece of the phone. "Emergency hospital"* [1, С. 21].

**Слот «Тембр музыкальных инструментов»**

Электрическая собака ловит живых крыс и мышей. Ужасающие звуки жертв представлены как струнная музыка фортепиано и скрипки. Ср.:

*But now at night he lay in his bunk, face turned to the wall, listening to whoops of laughter below and the piano-string scurry of rat feet, the violin squeaking of mice...* [1, С. 35].

Пустые разговоры подружек жены Монтэга сопоставляются со звуками хрустальной люстры, которые, в свою очередь, трансформируются в продолжительный колокольный звон. Ср.:

*Mrs Phelps and Mrs Bowles came through the front door... They were like a monstrous crystal chandelier tinkling in a thousand chimes...* [1, С. 121].

Учащенный пульс Монтэга напоминает профессору военное положение со звучанием сирен и звоном колоколов. Ср.:

*Jesus God, your pulse sounds like the day after the war. Everything but sirens and bells!* [1, С. 141].

Таким образом, метафора части музыкального инструмента передает форму артефакта (телефона), метафоры тембра музыкального инструмента – проявление естественных звуков животных и людей (человеческой речи и сердцебиения).

**Фрейм-источник «Игра на музыкальных инструментах»**

Метафоры игры на музыкальных инструментах, как правило, являются стертыми. Они включают слоты: игра на скрипке и игра на арфе.

**Слот «Игра на скрипке»**

Умелое обращение профессора с электронными устройствами – игра на скрипке. Ср.:

*Fiddling with electronics, radio-transmission, has been my hobby* [1, С. 117].

Подобная метафора может использовать в противоположном значении, передавая неловкие движения электрической собаки-ищейки перед гибелью. Ср.:

*Montag lay watching the dead-alive thing fiddle the air and die* [1, С. 156].

**Слот «Игра на арфе»**

Погружение людей в повседневные заботы – игра на арфе. Ср.:

*Oh, God, the terrible tyranny of the majority. We have our harps to play* [1, С. 142].

Таким образом, в романе Р. Брэдбери метафоры игры на скрипке и арфе передают обыденные действия людей и электронного устройства. Такие метафоры стилистически нейтральны.

Подводя итоги, рассмотрим количественные данные исследуемых метафор.

Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдли «451 градус по Фаренгейту». Сферы-источники

Сфера-источник	Количество метафор	Процентное соотношение
Музыкант	2	11,1
Музыкальный коллектив	2	11,1
Звучание музыки	6	33,4
Музыкальный инструмент	5	27,7
Игра на музыкальных инструментах	3	16,7
Всего	18	100

Согласно данным таблицы 1, мир будущего в романе Р. Брэдли представлен через следующие фреймы-источники: музыкант, музыкальный коллектив, звучание музыки, музыкальный инструмент, игра на музыкальных инструментах. При этом доминирующими являются фреймы-источники «Звучание музыки» и «Музыкальный

инструмент», передающие издаваемые звуки преимущественно электронными устройствами, людьми, реже животными. С точки зрения структуры, такие метафоры часто реализуются как двухслойные. Кроме того, они осложняются вкраплением музыкальной терминологии и синестезией.

Таблица 2

Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдли «451 градус по Фаренгейту». Сферы-магниты

Сфера-магнит	Количество метафор	Процентное соотношение
Человек	9	50
Артефакт	6	33,3
Животное	2	11,2
Огонь	1	5,5
Всего	18	100

Результаты таблицы 2 показывают, что в мире будущего наиболее важны люди и артефакты (в основном, устройства, обеспечивающие комфорт), наименьшее значение имеет мир природы.

На втором этапе были рассмотрены метафоры со сферой-магнитом «Музыка».

Музыка звучит из разных электронных устройств: наушников, радио, экранов телевизоров. Для ее метафоризации писатель использует фреймы-источники «Человек», «Артефакт», «Природа». Рассмотрим их подробно.

#### Фрейм-источник «Человек»

Звучащая музыка может быть антропоморфной. Выделяются слоты: танец и смерть.

##### Слот «Танец»

Движение мелодии с экранов телевизоров в доме Монтэга характеризуется в метафоре танца, который, в свою очередь, наделяется визуальными параметрами маленького размера. Можно предположить, что такая метафора передает незамысловатый мелодический рисунок. Ср.:

*There was a tiny dance of melody in the air, her Seashell was tamped in her ear again...* [1, С. 56].

##### Слот «Смерть»

Затихшая музыка метафорически умирает. Ср.:

*The thunder faded. The music died* [1, С. 61].

Таким образом, метафора танца передает процесс звучания и мелодический рисунок, тогда как метафора смерти указывает на завершение мелодии.

#### Фрейм-источник «Артефакт»

Музыка, звучащая из радиоприемника напоминает Монтэгу бомбардировку, что, вероятно, передает чрезмерно громкое и негармоничное звучание. Ассоциация настолько неприятная, что главный герой испытывает физический дискомфорт. Ср.:

*Music bombarded him at such an immense volume that his bones were almost shaken from their tendons; he felt his jaw vibrate, his eyes wobble in his head* [1, С. 60].

В данной сфере-источнике не были выделены слоты, поскольку была обнаружена только одна метафорическая модель.

#### Фрейм-источник «Природа»

Сфера-источник «Природа» включает два слота: природные стихии и тяжелые металлы.

##### Слот «Природные стихии»

Музыка, звучащая с телевизионных экранов и радио, кажется главному герою слишком громкой и пугающей, напоминая природные стихии: грозу, гром и наводнение. Ср.:

*... a great thunderstorm of sound gushed from the walls. Music bombarded him...* [1, С. 60].

*The thunder faded. The music died* [1, С. 61].

*Music flooded over the voice quickly and it was gone* [1, С. 120].

##### Слот «Металл»

Музыка давит на главного героя. Передавая свои ощущения, он сравнивает звучание с тяже-

лыми металлами: железом, медью, серебром, хромом. Ср.:

*The train radio vomited upon Montag, in retaliation, a great ton-load of music made of tin, copper, silver, chromium and brass* [1, С. 103].

Таким образом, метафоры природных стихий и металлов передают громкое, раздражающее звучание, наделяя его негативным эмотивным потенциалом.

Полученные данные приведены в таблице 3.

Таблица 3

Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»

Сферы-источники

Сфера-источник	Количество метафор	Процентное соотношение
Человек	2	28,6
Природа	4	57,1
Артефакт	1	14,3
Всего	7	100

Согласно результатам таблицы 3, звучащая музыка чаще всего передается посредством природоморфных метафор. При этом метафоры наде-

ляются отрицательным эмотивным потенциалом: звуки музыки напоминают природные стихии и катаклизмы, а также тяжелые металлы.

Таблица 4

Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»

Сферы-магниты

Сфера-источник	Количество метафор	Процентное соотношение
Мелодический рисунок	2	28,6
Динамика (громкость)	5	71,4
Всего	7	100

Таким образом, в романе Р. Брэдбери чаще всего репрезентируется излишне громкая музыка. Она звучит из электронных устройств, звучит неестественно и не вызывает у главного героя эстетического наслаждения.

Итак, в результате проведенного исследования было обнаружено, что когнитивные стратегии наиболее точно раскрывают сущность музыкальных метафор в романе Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту». В данном художественном произведении музыкальные метафоры, безусловно, реализуют свойственную им эстетическую функцию: они украшают повествование, делая его более привлекательным для читателя. Однако следует обратить внимание, что анализируемые метафоры, как со сферой-источником, так и сферой-магнитом «Музыка», чаще всего нейтральны или обладают негативной коннотацией. Это позволяет сделать вывод, что в данном художественном произведении на первый план выходят

когнитивные функции: моделирующая и популяризаторская: система взаимосвязанных метафор в доступной форме позволяет передать модель реальности будущего мира. В результате, мир будущего представлен по аналогии с функционированием музыкального искусства: в нем есть свои музыканты, которые руководят музыкальным коллективом и процессом исполнения, при этом, часто они лишь имитируют настоящее искусство; электронные устройства наполняют быт людей, издавая однообразное звучание; привычные действия людей напоминают машинальную игру на скрипке или арфе; лишь голоса (редко физиологические процессы) людей и животных звучат как яркие тембры. Реальная же музыка, звучащая преимущественно из электронных устройств, воспринимается как громкая, неестественная, пугающая. Она не доставляет эстетического наслаждения и положительных эмоций, и осознается главным героем как часть этого мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bradbury, R. Fahrenheit 451 / R. Bradbury. – Moscow : Капо, 2016. – 224 p. – Text : direct.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamyшева.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamyшева.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

Юлия Александровна Маргарян,  
Ольга Владимировна Байкова  
г. Киров

### Структурно-семантические особенности английских фразеологизмов

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме использования английских фразеологических единиц, которые широко употребляются в речи носителей, литературе и кинопроизводстве. Изучение английских фразеологических единиц позволит определить их тип, узнать их основные особенности и увеличить словарный запас. Исследование проводится на основе классификации советского лингвиста А.В. Кунина. В работе анализируются фразеологические единицы различных типов, используемых в американском сериале «Друзья» (Friends), и исследуются их структурные и семантические особенности. Также проводится сравнительный анализ, чтобы определить частоту использования отдельных типов фразеологических единиц. Результаты данного исследования могут быть применены при написании выпускных квалификационных работ и других студенческих проектов, заключающихся в исследовании проблем фразеологии и лексикологии современного английского языка.

**Ключевые слова:** английский язык, фразеологические единицы, структурно-семантические особенности.

Yulia Aleksandrovna Margaryan,  
Olga Vladimirovna Baykova  
Kirov

### Structural and semantic features of English idioms

The article is devoted to the current topic of using of English phraseological units which are widely used in the speech of native speakers, literature and film production. The study of English phraseological units will help to determine their type, learn their main features and increase a vocabulary. The study is based on the classification of the Soviet linguist A. V. Kunin. The article analyses the various types of phraseological units used in the American TV show “Friends” and examines their structural and semantic features. A comparative analysis is also conducted to determine the frequency of using the certain types of phraseological units. The results of this study can be used for writing final qualification papers and other student projects that involve the study of the problems of phraseology and lexicology of modern English.

**Keywords:** the English language, phraseological units, structural and semantic features.

#### Введение

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью современного английского языка. Они придают речи эмоциональность, выразительность, некое своеобразие. Изучение английских фразеологизмов позволяет глубже понять их значение, быстрее находить соответствующие выражения и использовать их в устной и письменной речи.

Объектом представленной работы являются английские фразеологизмы. Предметом – их структурно-семантические особенности. Цель работы состоит в том, чтобы выделить и проанализировать структурно-семантические особенности английских фразеологизмов, используемых в американском сериале «Друзья» (*Friends*). Авторами работы были проанализированы 104 фразеологизма. Для достижения цели были решены следующие задачи: 1) изучение теоретического материала по теме научного исследования; 2) определение понятия «фразеологическая единица»; 3) анализ существующих классификаций фразеологических единиц; 4) исследование структурно-семантических особенностей английских фразеологизмов на материале сериала «Друзья».

В работе применялись следующие методы исследования: 1) метод обобщения и систематизации научной информации о

фразеологизмах; 2) метод сплошной выборки фразеологизмов из сериала; 3) статистический метод для выявления частоты употребляемости конкретных типов фразеологических единиц.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что исследование английских фразеологизмов позволит выявить их структурно-семантические особенности, а также выявить степень употребляемости отдельных фразеологических единиц в английском языке на примере американского сериала «Друзья». Результаты работы могут быть полезны при изучении таких учебных дисциплин как фразеология и лексикология современного английского языка, а также при написании курсовых и выпускных квалификационных работ по данной тематике.

#### Результаты исследования

Фразеологические единицы (фразеологизмы, фразеологические обороты, далее ФЕ) являются объектом теории фразеологии. Они представляют собой немоделированные словосочетания, связанные семантическим единством. ФЕ не создаются в процессе общения, они воспроизводятся как готовые целостные единицы и функционируют как единый член предложения.

Согласно В.В. Виноградову, фразеологические обороты — это «устойчивые» словесные

комплексы, противопоставляемые «свободным» синтаксическим словосочетаниям как готовые языковые образования, не создаваемые, а лишь воспроизводимые в процессе речи [1, С. 4].

По мнению Н.М. Шанского, фразеологизм — это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная по своему значению, составу и структуре [6, С. 21]. Компоненты фразеологического оборота неизменны, т. е. постоянны, тесно связаны между собой и располагаются в строго определенном порядке.

К фразеологизмам относят: идиомы (*to eat like a horse* — есть за троих, *to chew the fat* — точить лясы, *to be in the red* — быть в долгу), пословицы и поговорки, (*truth will out* — шила в мешке не утаишь, *still water runs deep* — в тихом омуте черти водятся), крылатые выражения — речения афористического характера, восходящие к определенному автору или анонимному литературному источнику (*Disappointment is often the salt of life*. — Разочарование часто и есть смысл жизни).

Основными признаками фразеологизмов выступают семантическая целостность, устойчивость, раздельнооформленность и воспроизводимость. ФЕ характеризуются семантической целостностью: значение целого выражения отличается от значений составляющих его элементов, что является результатом их полного или частичного переосмысления. Например, английский фразеологизм *to take a leaf from smb's book* (букв.: взять листок из чьей-нибудь книги) означает «брать пример с кого-либо», *to go to the wall* — не «идти к стене», а «разориться», *hem and haw* — не «подол и боярышник», а «тянуть kota за хвост».

Целостность ФЕ основана на ее раздельнооформленности и идиоматичности: фразеологизмы в большинстве случаев образуются из слов и функционируют как раздельнооформленные образования. Идиоматичность — это семантическая характеристика, которая заключается в невыводимости значения целого языкового образования из совокупности значений, входящих в него частей [5, С. 181].

ФЕ — сочетание устойчивое. Слова в фразеологическом обороте соединяются согласно языковым обычаям, традициям. Изменение состава недопустимо, либо в достаточно ограниченной степени. Устойчивость ФЕ предполагает устойчивость употребления, т. е. использование ФЕ всем языковым коллективом. Фразеологизмы появляются как индивидуальные образования и затем становятся общественным достоянием. ФЕ устойчива также по своему лексическому составу и своему значению. Компоненты ФЕ или полностью незаменимы (*to be tied by the leg* — быть связанным по рукам и ногам, *to burn the midnight oil* — работать по ночам), или изменяются в незначи-

тельной степени, при этом заменяющие слова всегда ограничены узким кругом (*to leave one self (wide) open* — ставить себя под удар, *to add oil to the fire / flame* — подливать масла в огонь, *a run of bad / ill luck* — полоса невезения). Устойчивость фразеологизмов проявляется и в устойчивости морфологических форм их компонентов. Например, существительные во фразеологизмах могут употребляться только в форме единственного (*to run in one's head* — вертеться в голове, *a skeleton in the closet* — семейная тайна), только в форме множественного числа (*to knock over like skittles* — камня на камне не оставить, *thickasthieves* — закадычные друзья) или в форме притяжательного падежа (*to hold smb. at arm's length* — держать дистанцию, *kids' stuff* — пара пустяков).

ФЕ свойственна воспроизводимость, которая заключается в том, что фразеологические выражения извлекаются из памяти целиком. Фразеологизмы *leading light* (знаменитость), *to be as good as a headache* (совершенно ненужный), *to take one's life* (наложить на себя руки) не образуются говорящими в процессе речи из соответствующих слов (*leading, light, good, headache, take, life*), а воссоздаются в целом, как синонимичные им слова (*acelebrity, tokill, useless*). Для фразеологизмов характерна воспроизводимость их в готовом виде с закрепленным и строго фиксированным значением, составом и структурой.

Необходимо отметить, что существует достаточно большое количество классификаций фразеологизмов, которые были созданы такими известными учеными как Ш. Балли [3, 5], В.В. Виноградовым [2, С. 145], Н.М. Шанским [6, С. 63], А.И. Смирницким [4, С. 210], Н.Н. Амосовой [1, С. 121], А.В. Куниным [3, С. 125]. В данной работе рассмотрим классификацию, созданную советским лингвистом А.В. Куниным, в которой ФЕ разбиты на классы, подклассы и разряды. Классы выделяются на основе функции ФЕ в коммуникации, определяемой их структурно-семантическими особенностями. Подклассы выделяются по признаку замкнутости или незамкнутости структуры ФЕ. В пределах подклассов выделяются разряды структурно-семантических значений с учетом типа связи между компонентами и наличия полного или частичного переосмысления, т. е. на основе единых дифференциальных признаков. Таким образом, согласно классификации А.В. Кунина, ФЕ делятся на: 1) номинативные; 2) номинативно-коммуникативные; 3) междометные; 4) модальные; 5) коммуникативные [3, С. 125]. В данной работе за основу принимается классификация А.В. Кунина, так как она наиболее полно описывает структурно-семантические свойства ФЕ. Рассмотрим несколько примеров ФЕ согласно классификации А.В. Кунина. В качестве примеров в данной работе используется лингвистический материал американского сериала «Друзья».

**Номинативные ФЕ:**

1. *"But the silver lining, if you wanna see it, is that he made this decision all by himself without any outside help whatsoever."* — «Но в этом есть и хорошая сторона. Он сказал, что принял это решение сам, без чье-либо там помощи».

**Silver lining** (проблеск надежды) — субстантивная двухкомпонентная ФЕ, полное метафорическое переосмысление, мотивированная ФЕ, относится к лицам.

2. *"That would be a judgment call."* — «Это на твое усмотрение».

**Judgment call** (личный выбор) — субстантивная двухкомпонентная ФЕ, полное метафорическое переосмысление, мотивированная ФЕ, относится к лицам.

3. *"Hey, are you cool with this? I don't want to leave you high and dry."* — «Ты точно не против? Только не подумай, что я тебя кинул».

**High and dry** (брошенный) — адъективная некомпаративная двухкомпонентная ФЕ с сочинительной структурой, полное метафорическое переосмысление, относится к лицам.

4. *"It's wonderful to see you up and about again, my dear."* — «Так чудесно, что ты снова на ногах, дорогая».

**Up and about** (в добром здравии) — адъективная некомпаративная двухкомпонентная ФЕ с сочинительной структурой, полное метафорическое переосмысление, относится к лицам.

5. *"And he said that only once in a blue moon does a dog's ear grow back."* — «И еще он сказал, один шанс на миллион, что ухо отрастет обратно».

**Once in a blue moon** (очень редко) — адverbальная некомпаративная ФЕ, обстоятельственная ФЕ времени, полное метафорическое переосмысление.

**Номинативно-коммуникативные ФЕ:**

1. *"Listen, Bob, I'm probably way out of line here."* — «Боб, послушай, я, наверное, ужасно глупо себя веду».

**Be out of line** (позволить себе лишнее) — глагольная некомпаративная ФЕ с подчинительной структурой, полное метафорическое переосмысление, мотивированная ФЕ, относится к лицам.

2. *"Things change. Roll with the punches."* — «Планы меняются. Привыкай».

**Roll with the punches** (противостоять ударам судьбы) — глагольная некомпаративная ФЕ с подчинительной структурой, полное метафорическое переосмысление, мотивированная ФЕ, относится к лицам.

3. *"Phoebe, what's the matter?" "Nothing, I'm sorry, I'm just out of sorts."* — «Фиби, в чем дело?» «Ни в чем. Простите, просто день сегодня ужасный».

**Be out of sorts** (быть не в духе) — глагольная некомпаративная ФЕ с подчинительной структурой,

частичное переосмысление, мотивированная ФЕ, относится к лицам.

**Модальная ФЕ:**

*"You know, on second thought, gum would be perfection."* — «А знаете, жвачка хорошая мысль».

**On second thought** (основательно поразмыслив) — некомпаративная ФЕ с подчинительной структурой.

**Коммуникативные ФЕ:**

1. *"Excuse me, uh, that's my puck."* *"I found it. Finders keepers, losers weepers."* — «Извини, но это моя шайба». «Я ее нашел. Что упало, то пропало».

**Finders keepers, losers weepers** (что упало, то пропало) — пословица, частичное переосмысление, отрицательная оценка, структура предложения.

2. *"Well, are n't we Mr. The Glass is Half Empty?"* — «Вот уж у кого стакан всегда наполовину пуст».

**The glass is half empty** (стакан наполовину пуст) — пословица, полное метафорическое переосмысление, отрицательная оценка, структура предложения

В ходе исследования были получены следующие результаты. Из 104 фразеологизмов было найдено 15 номинативных ФЕ, из которых 8 субстантивных, 3 адverbальных, 4 адъективных; 80 номинативно-коммуникативных ФЕ, 8 коммуникативных ФЕ и 1 модальная междометная ФЕ. Среди найденных фразеологизмов наиболее многочисленной группой являются номинативно-коммуникативные ФЕ (80 фразеологизмов). Это объясняется тем, что данный тип фразеологизмов в большей степени относится к человеку, к действиям, совершаемым им, и к состоянию, в котором он находится.

Все найденные глагольные ФЕ являются некомпаративными, мотивированными и имеют подчинительную структуру. Также, 37 из них являются частично переосмысленными, а 43 — полностью переосмысленными, переосмысление основано на метафоре. 75 ФЕ относятся к лицам, 4 ФЕ — и к лицам, и к нелицам и только 1 глагольная ФЕ относится к нелицам.

Среди субстантивных ФЕ 6 относятся к лицам, 1 — к нелицам и 1 — к тем и другим. 5 из них являются частично переосмысленными, а 3 — полностью переосмысленными, переосмысление также основано на метафоре.

Из адъективных ФЕ 3 относятся к лицам и 1 — к нелицам, 1 — частично переосмысленная и 3 — полностью переосмысленные. Кроме того, адъективные ФЕ могут иметь подчинительную структуру (1 ФЕ) и сочинительную структуру (3 ФЕ).

Среди адverbальных ФЕ было найдено 2 обстоятельственных времени и 1 качественная, обозначающая образ действия. Все 3 адverbальные ФЕ — полностью переосмысленные.

Из 8 коммуникативных ФЕ найдено 6 пословиц и 2 поговорки. Все 8 коммуникативных ФЕ

имеют отрицательную оценку. 2 коммуникативные ФЕ являются частично переосмысленными и 6 — полностью переосмыслены, также метафорически. 6 коммуникативных ФЕ имеют структуру предложения, остальные 2 — словосочетания.

Также была найдена одна модальная междометная некомпаративная ФЕ с подчинительной структурой.

**Заключение.** Таким образом, на основе лингвистического анализа американского сериала «Друзья» (*Friends*), нами выделены различные типы фразеологизмов, а именно: номинативные, номинативно-коммуникативные, междометные, модальные, коммуникативные. Полученные дан-

ные показали, что номинативно-коммуникативные фразеологические единицы используются в речи американцев намного чаще, чем остальные типы фразеологизмов. Кроме того, встречаются также субстантивные и коммуникативные фразеологические единицы. Большинство фразеологизмов являются полностью переосмысленными и мотивированными. Преобладают фразеологизмы со структурой словосочетания и подчинительной связью. Большая часть фразеологизмов относится именно к лицам и выражают качества и действия, связанные с человеком, лишь малая часть имеет структуру предложения, все остальные фразеологизмы образованы словосочетанием.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Ленинград : ЛГУ, 1963. – 208 с. – Текст : непосредственный.
2. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография : избр. тр. / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. – 312 с. – Текст : непосредственный.
3. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – Москва : Высш. шк., 1996. – 381 с. – Текст : непосредственный.
4. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. – Москва : Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 269 с. – Текст : непосредственный.
5. Харитончик, З.А. Лексикология английского языка : учеб. пособие / З.А. Харитончик. – Минск : Высш. шк., 1992. – 229 с. – Текст : непосредственный.
6. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н.М. Шанский. – 4-е, изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Специальная Литература, 1996. – 192 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Amosova N.N. Osnovy anglijskoj frazeologii [Fundamentals of English Phraseology]. Leningrad: LGU, 1963. 208 p.
2. Vinogradov V.V. Leksikologija i leksikografija: izbr. tr. [Lexicology and lexicography]. Moscow: Nauka, 1977. 312 p.
3. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka: uchebnik dlja in-tov i fak. inostr. jaz. [Course of phraseology of modern English]. Moscow: Vyssh. shk., 1996. 381 p.
4. Smirnickij A.I. Leksikologija anglijskogo jazyka [Lexicology of the English language]. Moscow: Izd-vo literatury na inostrannyh jazykah, 1956. 269 p.
5. Haritonchik Z.A. Leksikologija anglijskogo jazyka: ucheb. posobie [Lexicology of the English language]. Minsk: Vyssh. shk., 1992. 229 p.
6. Shanskij N.M. Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka: ucheb. posobie dlja vuzov po spec. «Russkij jazyk i literatura» [Phraseology of the modern Russian language: textbook. manual for universities on specials. “Russian language and literature”]. Sankt-Peterburg: Special'naja Literatura, 1996. 192 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Маргарян, студент 4 курсанаправления подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: lepetyukhina98@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5943-7803.

О.В. Байкова, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: olga-baykova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Y.A. Margaryan, 4th year student, field of education 45.03.02 Linguistics, Practice and Theory of Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: lepetyukhina98@mail.ru. ORCID: 0000-0001-5943-7803.

O.V. Baykova, Doctor of Philology, Associate Professor, Department Chair of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: olga-baykova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

**Анастасия Михайловна Окшина,  
Светлана Олеговна Макеева**  
г. Екатеринбург

**Языковая вариативность как средство создания комического эффекта  
в британских юмористических передачах**

В представленной статье раскрывается содержание понятий языковой вариативности и категории комического, а также рассматривается функционирование вариативности языка в качестве средства создания комического эффекта. Материалом для исследования послужили эпизоды из комедийно-развлекательных передач Великобритании; особое внимание уделяется йоркширскому диалекту английского языка и его специфическим особенностям. Авторы провели анализ ряда контекстов отобранного материала и выявили маркеры диалектной вариативности и приемы, используемые артистами для создания комического эффекта, доказав, что вариативность языка – особенно на фонетическом уровне – успешно используется в данной сфере, так как с ее помощью комики могут точно изобразить жителя определенной территории Великобритании, имитируя его речевое поведение и наделяя персонажа определенными стереотипными речевыми характеристиками, известными зрителям.

**Ключевые слова:** языковая вариативность, комический эффект, норма, диалект, каламбур.

**Anastasia Mikhailovna Okshina,  
Svetlana Olegovna Makeeva**  
Yekaterinburg

**Language variability as a means of creating comic effect in British comedy shows**

The article describes the concept of ‘language variability’ and ‘comic’, and also considers the function of language variability as a means of creating a comic effect. The episodes of British entertainment shows were taken as a material for the research; special attention is paid to the striking features of the Yorkshire dialect. The authors have analyzed a number of contexts of the selected material and identified markers of dialect variation and techniques used by artists to create a comic effect. As a result, the authors have proved that language variability – especially on the phonetic level – is successfully used in this field, since it helps comedians to accurately portray the image of a person, living in a certain territory of Great Britain, by imitating his speech behavior and imposing specific stereotypical speech behavior patterns on the character, which are well-known to the audience.

**Keywords:** language variability, comic effect, standard, dialect, pun.

Интерес исследователей к проблеме языковой вариативности (А.Н. Безрукая 2009 [1]; И.Г. Жирова 2018 [3]) и создания комического эффекта (И.В. Цикушева 2008 [9]; Е.С. Щирова 2015 [10]; Г.Г. Фефелова 2016 [7]) устойчив, тем не менее, тема связи между данными явлениями в лингвистике практически не разработана.

Существование вариативности языка вызвано таким языковым феноменом, как изменчивость [8, С. 167]. Данное явление отчетливо демонстрирует связь языка с обществом: распространяясь среди носителей языка, варианты, которыми мы оперируем в речи, отдаляются от языковой нормы, тем самым нормированный центр языка обрастает новыми языковыми вариантами, отличными друг от друга по своим функциям. Проявляясь на всех уровнях языковой системы, данное явление может быть использовано для достижения определенных стилистических и экспрессивных целей [5, С. 33], так как оно способно отражать социальный статус, происхождение, уровень образованности говорящего.

Чтобы показать связь языковой вариативности с созданием комического эффекта, рассмотрим сущность комического. Согласно теории отклонения от нормы, к которой можно свести все существующие концепции комического, явление, отклоняющееся от нормы и оттого кажущееся нам

нелепым, можно считать комическим [2, С. 33]. Таким образом, нарушение фонетических, лексико-грамматических норм языка может восприниматься людьми как комическое, из чего следует, что достижение комического эффекта путем варьирования языковой нормы, возможно. Стоит отметить, что для успешного восприятия комического окружающими должен быть выполнен ряд условий. Необходимо учитывать, для какой публики создается комический эффект, поскольку каждая группа людей воспринимает комическое по-разному: это зависит от условий исторического, социального, национального и личного порядка [4, С. 59]. Условия жизни, менталитет, опыт, настроение – все это и многое другое влияет на то, какой круг предметов индивид рассматривает как нецелесообразное, отчего одна и та же шутка может быть воспринята окружающими по-разному.

Для того, чтобы рассмотреть использование языковой вариативности в качестве средства создания комического эффекта, мы проанализируем ряд контекстов британских юмористических передач. Выбор материала обусловлен тем, что языковая ситуация в Великобритании отличается значительной вариативностью, проявляющейся в форме территориальных диалектов, отчего речевое поведение жителей определенного региона традици-

онно стереотипизируются, причем речевые штампы используются на телевидении для достижения определенных целей. Северные и южные диалекты Великобритании значительно отличаются друг от друга на различных уровнях языка, что влечет за собой появление образов типичных представителей северных и южных графств. Чтобы определить маркеры диалектной вариативности и приемы, используемые комиками в британских комедийно-развлекательных передачах для создания комического эффекта, мы проанализируем эпизоды, в которых артисты имитировали речевое поведение носителей йоркширского диалекта, являющегося одним из наиболее узнаваемых североанглийских диалектов.

Сочетая в себе черты древнеанглийского и современного английского языка, йоркширский диалект представляет целую историю английского языка. Данный диалект содержит в себе специфические черты, проявляющиеся на всех уровнях языковой системы и отличающие его от нормированного варианта – Standard English. Опишем фонетические особенности йоркширского диалекта, проявляющиеся также и в других диалектах севера Англии, которые кроются в лексических наборах the STRUT vowel, the BATH vowel, the GOAT vowel [11]. Для североанглийских диалектов характерно отсутствие «разделения FOOT-STRUT», отчего в таких словах, как *foot*, *put*, и в словах типа *strut*, *blood* произносится один звук [ʊ]. В лексическом наборе «the BATH vowel» (*bath*, *class*) [a] занимает место нормативного [ɑ:], а типичные для Received Pronunciation дифтонги [əʊ] и [eɪ] часто монофонгизируются северянами (*goat* [gɔ:t], *make* [mek]). Ключевыми особенностями в системе согласных йоркширского диалекта являются потеря начального звука [h] (произношение *'otel* вместо *hotel*), использование гортанной смычки и редукция окончания [-iŋ] до [-in].

Среди грамматических отклонений йоркширского диалекта от стандартной нормы английского языка можно выделить использование глагола *to be* в форме *were* как для множественного, так и для единственного числа (*It were dangerous*), а также многократное отрицание (*We didn't get no money*) [6, С.2].

Уникальные лексические единицы йоркширского диалекта могут сбить с толку даже англоговорящих людей. Фраза *that's my dad* с большой вероятностью будет произнесена жителями Йоркшира как *that's me dad*, поскольку они склонны к замене притяжательного местоимения *my* на местоимение *me* [Там же]. К словам, которые не употребляются британцами, говорящими на других диалектах, относятся *Ey up* (стандартное *Hello*), *summat*, заменяющее *something*, и древнеанглийское местоимение *thee* вместо нормированного *you*.

Вышеперечисленные особенности йоркширского диалекта успешно используются британскими комиками для изображения жителя Йоркшира и создания комического эффекта. Мы попытаемся раскодировать отобранный нами материал по следующему плану:

- анализ фонетических особенностей;
- непонимание акцента говорящими;
- анализ нестандартных лексических единиц.

Речевое поведение изображаемых персонажей часто утрировано, но оно отражает характерные особенности речи говорящих на йоркширском диалекте. Наиболее узнаваемая из них – произношение звука [ʊ] в лексическом наборе the STRUT vowel – широко используется комиками в своих выступлениях:

(1) «*I will be attempting a vague Yorkshire accent. I've done [dɒn] me 'omework*» [14].

(2) «*A Yorkshireman has invented a replacement for antibiotics – [ɔ]nlebotics*» [15].

Пример (1) насыщен маркерами йоркширского диалекта: чтобы звучать как житель Йоркшира, М. Макинтайр заменяет звук [ʌ] на [ʊ] в слове *done*, опускает начальный [h] в слове *homework* и использует местоимение *me* вместо притяжательного *my*. Комику удалось создать образ говорящего на йоркширском диалекте, поэтому зрители смогли раскодировать информацию и комический эффект был успешно достигнут.

Следующая особенность произношения жителей Йоркшира – редукция определенного артикля *the* до [t'] – ярко продемонстрирована в следующих примерах:

(3) «*My favourite is that the word 'the' has not reached this area. We have it in the south, It's freely used. I think somewhere around Junction 25 of the M1, the word 'the' stops at the services and says, "I can go no further. I'm staying here with my friends 'nothing' and 'something'. <...> They can just go [t']*» [14].

(4) «*I went to the cinema in Leeds a few years ago. I saw "The Lion, the Witch and the Wardrobe." I had more fun asking the woman what I'd booked to see than watching the entire film itself!*

– *So, what is it I'm seeing today?*

– *T'Lion, t'Witch and t'Wardrobe. <...> Wanna see summat else? 'Cause there's nowt else to see here!*» [14].

(5) «*My favourite Yorkshire phrase is 't'in't in't tin', which means 'it isn't in the tin.' Tin-tin-tin*» [13].

Как видно из приведенных примеров, предложение, произнесенное говорящим на данном диалекте, звучит комично, если определенный артикль в нем встречается несколько раз. В таком случае используемая гортанная смычка делает речь говорящего похожей на приступ заикания.

На следующем примере проиллюстрируем то, как комический эффект может создаваться на основе языковой игры:

(6) «*One of the finest accent jokes in the world is one about the Yorkshireman, whose dog dies, and he goes to the jeweler and says he wants a statue. And the jeweler says, “Do you want it 18 carat?” – “No, I want it chewin’ bone.”*» [15].

Монофтонгизация дифтонгов и редукция окончания [-iŋ] до [-in], типичные для жителей Йоркшира, приводят к тому, что слова *eighteen* и *eating* становятся омофонами, а фраза *‘do you want it 18 carat?’* неоднозначной. Таким образом, на основе фонетических особенностей йоркширского диалекта комик смог создать игру слов и получить положительную реакцию от зрителей.

Далее рассмотрим, как акцент жителей Йоркшира может привести к непониманию их окружающими и созданию нелепых ситуаций:

(1) «*Jodie went to America and Jodie was on The Late Show with Stephen Colbert. <...> The person who does subtitles, I feel, wasn’t really following the show. This is what they wrote: “I’m from Hooddezfield in West Yorkshire.”*»

– *Where are you from?*

– *(Jodie speaking in Yorkshire accent)*

**Hooddezfield**

*\*everyone is puzzled\**

– *(Jodie speaking in RP) Huddesfield.*

– *Beautiful!*

– *I know!»* [12]

Йоркширский акцент помешал американскому переводчику Д. Уиттакер, родившейся в Западном Йоркшире, правильно написать город, о котором упоминала актриса. Пересказав данную комичную ситуацию на британском ток-шоу Грэма Нортон, ведущий смог создать комический эффект. Кроме того, пример (1) иллюстрирует то, что англичане могут намеренно «смягчать» свой акцент, приближая его к стандартному английскому произношению.

Последним пунктом нашего анализа является рассмотрение особых лексических единиц, используемых артистами для более точного создания образа жителей Йоркшира, ведь диалект не ограничивается только фонетическими особенностями. Одна из них – замена притяжательного местоимения *tu* на местоимение в объектном падеже *me* – уже была обнаружена нами в примере (1). Проанализируем следующие примеры:

(1) «*Eu up! Eu up! That’s supposed to be ‘hel-lo’, according to you!»* [14].

(2) «*I walked past a person yesterday. He went, “I gotta get summat in me stomach [stomæk].” Obviously the food lover there!»* [Там же].

(3) *(HMV in Leeds city centre) «Next person in the queue “Have you got ‘Nowt compares to thee’ by Sinead O’Connor? Have you got ‘There’s summat about Mary’? Have you got ‘Eu up’ by Lionel Richie?»*» [Там же].

Имитируя речевое поведение говорящих на йоркширском диалекте, комик заменяет такие стандартные лексические единицы, как *Hello, something, nothing, you*, на типичные йоркширские *Eu up* (1), (3), *summat* (2), (3), *nowt* (3), *thee* (3), отчего названия популярных фильмов и песен становятся неузнаваемыми. Зрители, знакомые с лексическим составом данного варианта английского языка, раскодировали информацию и восприняли шутку положительно.

Использование комиками нестандартных грамматических форм йоркширского диалекта нами выявлено не было. Изменение произношения и включение в речь определенных лексических единиц было достаточно для артистов, чтобы создать образ жителя Йоркшира.

Таким образом, интерпретация контекстов британских юмористических передач, содержащих явление языковой вариативности, доказывает, что данное явление может функционировать в качестве средства создания комического эффекта. В отобранных примерах мы выявили специфичные маркеры йоркширского диалекта, используемые комиками в своих выступлениях, на основе которых можно сделать вывод, что артистов привлекают особенности на различных уровнях языковой системы, но наиболее часто комический эффект достигается путем подражания акценту говорящих на определенном диалекте, поскольку фонетические особенности речи сразу же подчеркивают место жительства и социальный статус говорящего. Кроме того, на их основе возможно создание каламбура, раскрывающего творческий потенциал языка. Важно отметить то, что комический эффект успешно достигается в том случае, если зрители знают о языковых особенностях, изображаемых комиками.

Из вышесказанного следует, что знание о функционировании языковой вариативности в качестве средства создания комического эффекта может быть необходимо при совершении лингвистической интерпретации текста, поэтому работа в данном направлении может быть продолжена.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безрукая, А.Н. Лексико-семантические и фонетические манифестации языковой вариативности (на материале английского языка Великобритании, США и Канады) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Н. Безрукая. – Белгород : Белгород. гос. ун-т, 2009. – 19 с. – Текст : непосредственный.
2. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок ; пер. с пол. С. Свяцкого. – Москва : Прогресс, 1974. – 233 с. – Текст : непосредственный.

3. Жирова, И.Г. Территориальная и социальная диалектическая вариативность британского английского языка / И.Г. Жирова. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 10-2 (88). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/territorialnaya-i-sotsialnayadialekticheskaya-variativnost-britanskogo-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 08.05.2021).
4. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха / В.Я. Пропп. – Москва, 1976. – 321 с. – Текст : непосредственный.
5. Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы / В.М. Солнцев. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2. – С. 31–42.
6. 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: 08.05.2021).
7. Фефелова, Г.Г. Языковые средства выражение комического в юмористическом дискурсе / Г.Г. Фефелова. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9-2 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-komicheskogo-v-yumoristicheskom-diskurse/viewer> (дата обращения: 05.05.2021).
8. Худяков, А.А. Теоретическая грамматика английского языка / А.А. Худяков. – Москва : Академия, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.
9. Цикушева, И.В. Лингвистические средства создания комического эффекта в сказках / И.В. Цикушева. – Текст : электронный // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. – 2008. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-sredstva-sozdaniya-komicheskogo-effekta-v-skazkah> (дата обращения: 06.05.2021).
10. Щирова, Е.С. Языковые средства создания комического эффекта в произведениях Карла Валентина : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.С. Щирова. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2015. – 19 с. – Текст : непосредственный.
11. Robinson, J. Regional voices. The north-south divide / J. Robinson. – URL: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/regional-voices-the-north-south-divide> (date of application: 08.05.2021). – Text : electronic.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА

12. BBC America. Jodie Whittaker's Accent Makes Kevin Hart Nervous. [видео]. – URL: <https://www.youtube.com> (accessed: 08.05.2021).
13. Jimmy Carr. Jimmy's Best Accents! [видео]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ05riJ3SgA&t=256s> (date of application: 07.05.2021).
14. Michael McIntyre. Compilation Of Michael's Best Jokes About Accents. [видео]. – URL: <https://www.youtube.com> (accessed: 06.05.2021).
15. Mock The Week. The Reason Why People In Yorkshire Hate Each Other. [видео]. – URL: <https://www.youtube.com> (accessed: 06.05.2021).

REFERENCES

1. Bezrukaja A.N. Leksiko-semanticheskie i foneticheskie manifestacii jazykovoj variativnosti (na materiale anglijskogo jazyka Velikobritanii, SShA i Kanady). Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Lexico-semantic and phonetic manifestations of linguistic variability (based on the English language of Great Britain, the USA and Canada). Ph. D. (Philology) thesis]. Belgorod: Belgorod. gos. un-t, 2009. 19 p.
2. Dzemidok B. O komicheskom [About the comic]. In S. Svjackogo (ed.). Moscow: Progress, 1974. 233 p. (In Russ.).
3. Zhirova I.G. Territorial'naja i social'naja dialekticheskaja variativnost' britanskogo anglijskogo jazyka [Territorial and social dialectal variability of British English]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2018, no. 10-2 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/territorialnaya-i-sotsialnayadialekticheskaya-variativnost-britanskogo-angliyskogo-yazyka> (Accessed 08.05.2021).
4. Propp V.Ja. Problemy komizma i smeha [Problems of comic and laughter]. Moscow, 1976. 321 p.
5. Solncev V.M. Variativnost' kak obshhee svojstvo jazykovoj sistemy [Variation as a general property of the language system]. *Voprosy jazykoznanija* [Questions of linguistics], 1984, no. 2, pp. 31–42.
6. Fedorova D.V. Leksicheskogrammaticheskie 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/leksicheskogrammaticheskie-osobennosti-yorkshirskogo-dialekta> (Accessed 08.05.2021).
7. Fefelova G.G. Jazykovye sredstva vyrazhenie komicheskogo v jumoristicheskom diskurse [Linguistic means of expressing the comic in humorous discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2016, no. 9-2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-komicheskogo-v-yumoristicheskom-diskurse/viewer> (Accessed 05.05.2021).
8. Hudjakov A.A. Teoreticheskaja grammatika anglijskogo jazyka [Theoretical grammar of the English language]. Moscow: Akademija, 2005. 256 p.
9. Cikusheva I.V. Lingvisticheskie sredstva sozdaniya komicheskogo jeffekta v skazkah [Linguistic means of creating comic effect in fairy tales]. *Vestnik Adygejskogo gos. un-ta. Ser. 2: Filologija i iskusstvovedenie* [Bulletin of the Adygei State University. Ser. 2: Philology and Art History], 2008, no. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-sredstva-sozdaniya-komicheskogo-effekta-v-skazkah> (Accessed 06.05.2021).

10. Shhirova E.S. Jazykovye sredstva sozdaniya komicheskogo jeffekta v proizvedenijah Karla Valentina. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Linguistic means of creating a comic effect in the works of Karl Valentine. Ph. D. (Philology) thesis]. Moscow: Moskovskij pedagogicheskiy gosudarstvennyj universitet, 2015. 19 p.

11. Robinson J. Regional voices. The north-south divide. URL: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/regional-voices-the-north-south-divide> (Accessed 08.05.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

А.М. Окшина, студент института иностранных языков, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: nastyaok2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1263-0996.

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:**

A.M. Okshina, Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg, Russia, e-mail: nastyaok2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1263-0996.

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

УДК 16.21.47

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_270

**Елена Андреевна Сорокина,  
Артур Азатович Ахметов  
г. Шадринск**

**Классификация архаизмов в современной немецкой литературе**

Данная статья посвящена изучению процесса архаизации лексики немецкого языка. Процесс архаизации обуславливает развитие словарного состава любого языка, так как часть слов не находятся в активном употреблении населения, на смену им приходят новые обозначения. Однако нельзя говорить о полном исчезновении устаревших слов из языка, так как они остаются для использования в художественной литературе, поэзии, для придания колоритности речи актеров при создании фильмов, спектаклей и т.д. Авторы анализируют различные определения понятия «архаизм», рассматривают их классификацию у авторитетных лингвистов. Представлены результаты исследования частотности употребления архаизмов в корпусе современных текстов. Приведено процентное соотношение употребления историзмов, семантических архаизмов и фонетико-морфологических архаизмов в корпусе современных текстов немецкого языка Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache.

**Ключевые слова:** архаизм, классификация, корпус текстов, историзм, семантический архаизм, фонетико-морфологический архаизм.

**Elena Andreevna Sorokina,  
Artur Azatovich Akhmetov  
Shadrinsk**

**Classification of archaisms in modern German literature**

The article is devoted to the study of the process of archaization of the German language vocabulary. The process of archaization determines the development of the vocabulary of any language as some of the words are not in active use by the people, they are replaced by new designations. However, we cannot talk about the complete disappearance of obsolete words from the language as they remain for use in fiction, poetry, to add color to the speech of actors while shooting films, performances, etc. The authors analyze various definitions of the concept of "archaism", consider their classification by authoritative linguists. The results of the study of the frequency of the use of archaisms in the corpus of modern texts are presented. The percentage of the historicisms', semantic archaisms' and phonetic-morphological archaisms' use in the corpus of modern German texts Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache is given.

**Keywords:** archaism, classification, corpus of texts, historicism, semantic archaism, phonetic-morphological archaism.

Язык является сложной системой, на которую влияет большое количество факторов, под влиянием которых эта система претерпевает различные изменения. Изучение архаичной лексики (устаревших слов, замененных в современном языке синонимами) является одной из важнейших задач, так как язык никогда не стоит на месте, и всегда развивается вслед за изменением реалий в обществе. Вследствие изменений в обществе, в

языке появляются новые слова, некоторые же могут устареть и перестать использоваться. Новые слова называются неологизмами, и имеют множество вариантов возникновения в языке. Состав архаичной лексики также часто пополняется по различным причинам, связанным как с изменениями в жизни людей, так и с определенными языковыми процессами. Архаизмы существуют в любом языке, ввиду того, что ни одна подобная си-

стема не остается без изменений, пока существуют носители языка.

Целью данной работы является анализ частотности употребления архаичной лексики различных групп в современной литературе и выявление продуктивности типов архаичной лексики.

Методологической основой статьи стали философские положения о переходе количественных изменений в качественные, о противоречии как основном стимуле любого развития, изменения и совершенствования, о диалектическом единстве формы и содержания. В основе исследования лежат общенаучные принципы историзма и диалектики, в соответствии с которыми явления рассматриваются в их взаимосвязи и взаимообусловленности; принципы эволюционизма и развития.

При работе над материалом исследования использовался описательный метод, включающий в себя приемы наблюдения, внутриязыкового сопоставления, социолингвистической и лингвопрагматической интерпретации исследуемой лексики, а также метод контекстуального анализа. Применялись также элементы диахронического анализа и исторической ретроспекции.

В качестве материала для проведения исследования был использован корпус текстов Берлинско-Бранденбургской Академии наук, содержащий тексты, опубликованные в первом десятилетии XXI века.

Существуют различные определения понятия «архаизм», предложенные специалистами, изучающими данную тему. Так, например, в «Словаре иностранных языков» И.А. Васюковой есть определение архаизма как устаревшего слова, грамматической формы, или же оборота речи [2, С. 80]. Однако, на наш взгляд, данное определение лишь в общих чертах описывает данное явление в языке, не вдаваясь в необходимые подробности, так как не говорит о возможном употреблении архаизмов в речи, просто характеризуя их устаревшими.

Ольшанский И.Г. и Гусева А.Е. в своем учебнике по немецкой лексикологии дают понятие архаизма, как слова, устаревшего по каким-либо причинам, но все еще живущего в сознании носителей, и использующегося в современных текстах [6, С.87]. Также авторы отмечают, что понятие архаизма – это относительная категория к определенному моменту речи. Таким образом, авторы, в отличие от И.А. Васюковой, подчеркивают то, что архаизмы все еще являются частью языка, хоть и используются для описания устаревших явлений в обществе.

Лингвистический энциклопедический словарь приводит определение архаизмов как слов, вышедших из активного употребления, но сохранившихся в пассивном словаре и в большинстве своем понятных для носителей [5, С.47]. Стоит отметить, что время, требующееся для устаревания того или иного слова, не одинаково для всех.

Какие-то слова возникают в языке и устаревают достаточно быстро (например, слово «пейджер», появившееся в то время, когда данные устройства были распространены, но вышедшее из употребления вместе с самими пейджерами), а другие использовались в течение продолжительного времени, но в конечном итоге перестали входить в активный словарь носителей. Кроме того, уточняя понятность архаизмов для носителей языка, данное определение все так же характеризует их как часть словарного запаса.

Помимо того, в словаре Ахмановой дается определение архаизмов, как слов или различных выражений, которые вышли из повседневного употребления, из-за чего и воспринимающиеся как устаревшие. Далее автор говорит об использовании подобных слов для исторической стилизации текста, создания высокого стиля, или определенного комического эффекта. Здесь автором определения дается представление о цели использования архаизмов. Носители используют их для передачи какой-то эпохи, для стилизации «под старину», или как средство выразительности [1, С.52].

В данной статье мы будем отталкиваться от определения, данного И.Г. Ольшанским и А.Е. Гусевой, так как считаем, что оно наиболее точно характеризует основные черты данной группы слов.

Ввиду того, что архаическая лексика встречается в каждом языке, и состав ее постоянно пополняется новыми словами различной степени устаревания и частотой использования, на данную тему проводилось множество исследований. Различные специалисты в своих работах создавали свои классификации архаизмов и описывали закономерности того, как эта система функционирует.

Так, например, в зависимости от причин устаревания, могут выделяться различные виды архаизмов. И.Г. Ольшанский и А.Е. Гусева приводят описание трех групп устаревшей лексики в немецком языке:

– Историзмы. Не используются в языке из-за исчезновения тех понятий, которые они обозначали, или передававшие особенности общества в определенную эпоху.

– Семантические архаизмы. Называют реалии, все еще существующие в обществе, но вместо данных слов используются более новые синонимы.

– Фонетико-морфологические архаизмы. От «современных» слов их отличают морфологические и звуковые характеристики [6, С.87]

Следует отметить, что некоторые ученые, например, В. С. Виноградов, считают, что историзмы не являются частью архаической лексики, и должны быть выделены в отдельную группу [3, С.137]. Однако, историзмы, также как и архаическая лексика, являются частью пассивного словарного запаса и иногда используются носителями языка для описания общественного быта в опреде-

ленную эпоху, причины их устаревания все же отличаются от таковых у архаизмов. И хотя им на замену не пришли более новые синонимы, слова, составляющие группу историзмов, устарели, поскольку отсутствуют сами явления и объекты, которые они обозначают. В связи с этим, мы не поддерживаем позицию разделения данных понятий, и считаем, что историзмы должны рассматриваться в качестве одного из типов архаичной лексики.

Кроме классификации, приведенной выше, существуют и другие, менее распространенные. Так, например, Р.Б. Камаева в своей статье разделяет архаистическую лексику на четыре типа:

1. Лексико-фонетические архаизмы.
2. Лексико-морфологические архаизмы.
3. Собственно лексические архаизмы.
4. Лексико-семантические архаизмы [4, С.1].

Первая группа образуется в результате изменений каких-либо фонем, в результате чего возникают новые варианты слова, а старые переходят в разряд архаизмов. Вторая группа слов образуется в результате устаревания некоторых морфем, образующих данные слова. Лексико-семантические архаизмы характеризуются устареванием одного или нескольких значений слов, а собственно лексические устарели полностью, и не имеют никаких более новых значений, находящихся в активном словаре носителей.

Также одной из новейших классификаций архаизмов является предложенная Е.Г. Михайловой, где автор выделяет 4 группы архаизмов, предлагая среди них и различные подгруппы. Сама классификация выглядит следующим образом:

1. Фонетические:
  - a. собственно фонетические;
  - b. орфоэпические;
  - c. орфографические;

- d. Морфологические;
2. Лексико-семантические:
  - a. собственно лексические;
  - b. деривационные;
  - c. семантические;
  - d. устаревшие служебные слова;
  - e. фразеологизмы;
3. Синтаксические:
  - a. устаревшие конструкции словосочетаний;
  - b. устаревшие конструкции предложений [7, С.22].

Однако, несмотря на удачность данных классификаций, и более подробное их деление на типы, мы в данной статье придерживаемся точки зрения И.Г. Ольшанского и А.Е. Гусевой, и используем предложенную ими классификацию. Вслед за авторами, мы причисляем историзмы к архаичной лексике, и делим оставшиеся устаревшие слова на семантические и фонетико-морфологические архаизмы.

Для дальнейшего исследования нами были взяты по 15 примеров из каждой группы архаичной лексики, после чего была проанализирована частота употребления данных слов в немецкой литературе. Для этих целей был использован корпус современных текстов немецкого языка Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS), а именно его вариант DWDS-Kernkorpus 21, в котором содержатся тексты за первое десятилетие 21 века (2000-2010 гг.)

Исследуя частоту употребления определенных категорий архаичной лексики, мы взяли в качестве образцов следующие слова из трех групп, и далее в таблице приведено количество их употреблений в данном корпусе текстов.

Тип	Слово	Количество употреблений
Историзмы	der Ritter	127
	das Turnier	51
	der Minnesang	1
	der Graf	187
	der König	925
	der Gefolgsmann	9
	der Page	118
	der Herzog	348
	der Schwertfeger	0
	der Beutner	0
	der Kirchengzehnt	0
	der Ablaßhandel	3
	die Gleve	0
	der Eintopfsonntag	0
die DDR	1263	
Общее кол-во употреблений	3032 (92,6%)	
Семантические архаизмы	die Minne	4
	der Oheim	2
	die Buhlin	0

	die Muhme	0
	der Histrione	0
	das Gestade	10
	das Gewand	94
	der Born	10
	das Geziefer	0
	die Zeugemutter	0
	der Brachmonat	0
	die Künftigkeit	0
	die Scheelsucht	1
	der Ferge	0
	der Lenz	25
Общее кол-во употреблений	146 (4,5%)	
Фонетико-морфологические архаизмы	der Friede	42
	der Quell	6
	die Plumpe	0
	der Franzmann	0
	gulden	23
	der Herre	1
	ohngefähr	0
	die Freite	0
	das Dickmilch	2
	der Maien	0
	die Schone	1
	das Mittagsbrot	1
	der Obrist	3
	plietsch	0
die Verdunkelung	16	
Общее кол-во употреблений	95 (2,9%)	

Из данной таблицы следует, что историзмы являются наиболее часто употребляемым в речи типом архаизмов (92,6%). Куда менее употребительными являются фонетико-морфологические и семантические, которые не используются почти никогда (4,5% и 2,9%). На наш взгляд, это связано с причинами их устаревания. Семантические архаизмы не используются в языке, потому что для них существует более привычный носителям эквивалент. Схожая ситуация и с фонетико-морфологическими архаизмами, поскольку они устарели вследствие языковых процессов, и новые варианты данных лексических единиц являются более распространенными среди людей, говорящих на этом языке. С историзмами ситуация несколько иная, так как у них, зачастую, отсутствует современный синоним, а значит, если автору нуж-

но описать какое-то явление и предмет, у него нет выбора, и ему нужно использовать именно эти слова. Отчасти, именно из-за этого некоторые исследователи и считают, что историзмы не являются частью архаизмов, потому что причины их устаревания отличаются от таковых у других групп архаичной лексики.

В качестве вывода мы можем утверждать, что архаизмы по-прежнему используются в немецкой литературе, хотя достаточно редко. Наиболее часто употребляемой группой устаревшей лексики являются историзмы, так как они используются для описания определенной временной эпохи. Другие виды устаревших слов используются гораздо реже, потому что у носителей нет причин для этого, кроме как для создания возвышенного стиля, или придания комичности речи.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1966. – 608 с. – Текст : непосредственный.
2. Васюкова, И.А. Словарь иностранных слов / И.А. Васюкова. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 640 с. – Текст : непосредственный.
3. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.

4. Камаева, Р.Б. Архаизмы как одна из категорий устаревшей лексики / Р.Б. Камаева. – Текст : электронный // Вестник Башкирского университета. – 2012. – № 4-17. – С. 1838-1841. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhaizmy-kak-odna-iz-osnovnyh-kategoriy-ustarevshey-leksiki> (дата обращения: 25.03.2021).
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва : Сов. энцикл., 1990. – Текст : непосредственный.
6. Ольшанский, И.Г. Лексикология. Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache : учебник для студентов лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – Москва : Академия, 2005. – 416 с. – Текст : непосредственный.
7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – Москва : Флинта, Наука, 2003. – 696 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: Sov. Jenciklopedija, 1966. 608 p.
2. Vasjukova I.A. Slovar' inostrannyh slov [Dictionary of foreign words]. Moscow: AST-PRESS, 1999. 640 p.
3. Vinogradov V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy) [Introduction to translation studies (general and lexical issues)]. Moscow: Izdatel'stvo instituta obshhego srednego obrazovaniya RAO, 2001. 224 p.
4. Kamaeva R.B. Arhaizmy kak odna iz kategorij ustarevshey leksiki [Archaisms as one of the categories of obsolete vocabulary]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2012, no. 4-17, pp. 1838-1841. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhaizmy-kak-odna-iz-osnovnyh-kategoriy-ustarevshey-leksiki> (Accessed 25.03.2021).
5. Jarceva V.N. (ed.) Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. jencikl., 1990.
6. Ol'shanskij I.G., Guseva A.E. Leksikologija. Sovremennyy nemeckij jazyk: Uchebnik dlja studentov lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij [Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache]. Moscow: Akademija, 2005. 416 p.
7. In Kozhinoj M.N. (ed.) Stilisticheskij jenciklopedicheskij slovar' russkogo jazyka [Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language]. Moscow: Flinta, Nauka, 2003. 696 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [helen-a2003@mail.ru](mailto:helen-a2003@mail.ru), ORCID: 0000-0003-4569-0378.

А.А. Ахметов, студент гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [a-ortur@ya.ru](mailto:a-ortur@ya.ru), ORCID: 0000-0002-9962-386X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [helen-a2003@mail.ru](mailto:helen-a2003@mail.ru), ORCID: 0000-0003-4569-0378.

A.A. Akhmetov, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [a-ortur@ya.ru](mailto:a-ortur@ya.ru), ORCID: 0000-0002-9962-386X.

УДК 16.21.47

DOI 10.52772/25420291\_2021\_2\_274

**Елена Андреевна Сорокина,  
Алина Алексеевна Темнякова**  
г. Шадринск

**Kiezdeutsch – диалект современного немецкого языка**

Статья посвящена новому диалекту немецкого языка Kiezdeutsch, который возник в мультиэтнических районах больших городов Германии среди мигрантов. Данный диалект является результатом слияния разных культур и языков в городских кварталах и назван как «немецкий язык жилых кварталов». Kiezdeutsch является результатом соединения разных культур и языков в крупных кварталах больших городов Германии, например, в Берлине, где живут и разговаривают люди разного происхождения. Первые упоминания лингвистами «Kiezdeutsch» относятся к 90 гг. 20 в. Авторы приводят определение понятия «диалект», как социально маркированную форму языка. Отмечается, что на Kiezdeutsch говорят в основном молодые люди турецкого, арабского, восточноевропейского происхождения, а в последнее время подростки – этнические немцы.

**Ключевые слова:** диалект, Kiezdeutsch, немецкий язык, мигрант, турецкий язык.

Elena Andreevna Sorokina,  
Alina Alekseevna Temnyakova  
Shadrinsk

### Kiezdeutsch - the Modern German Dialect

The article is devoted to the new dialect of German language Kiezdeutsch, which emerged in the multi-ethnic areas of large cities in Germany among migrants. This dialect is the result of the fusion of different cultures and languages in urban areas and is named as the «German language of residential areas». Kiezdeutsch is the result of a combination of different cultures and languages in large quarters of large cities in Germany, such as Berlin where people of different backgrounds live and talk. The first mentions of «Kiezdeutsch» by linguists date back to the 90th years of the 20th century. The authors give a definition of the concept «dialect» as a socially marked form of language. It is noted that Kiezdeutsch is spoken mainly by young people of Turkish, Arab, Eastern European descent, and more recently, adolescents are ethnic Germans.

**Keywords:** dialect, Kiezdeutsch, German, migrant, Turkish.

В современном мире существует одновременно два противоположных явления. К таким явлениям относятся вымирание языков и в то же время стремительное возрастание числа диалектов. Стремительный рост диалектов заметен преимущественно в странах Европы. Такое явление можно объяснить активной миграцией рабочей силы. Переселение населения из Турции, Югославии, Ливана в Германию не может не оставить след в немецкой культуре и немецком языке. К сожалению, не все из эмигрантов заинтересованы в изучении немецкого языка. В результате такой неполной языковой интеграции мигрантов возникают особые социальные диалекты, основанные на смешении грамматических и лексических особенностей двух языков. Большое число приезжих, эмигрантов, которые вносят в немецкий язык и культуру элементы своего родного языка, неосознанно становятся причастны к возникновению новых диалектов [3, С. 2-4].

В Германии стремительно растет количество людей с миграционными корнями. Новое место жизни вынуждает мигрантов изучать немецкий язык, что происходит достаточно медленно. Кроме этого, мигранты оказывают влияние на трансформацию современного немецкого языка, упрощая грамматический, фонетический и лексический строй языка. Главной проблемой для мигрантов, например, по мнению современных лингвистов, являются артикли немецкого языка. Это связано с несовпадением рода существительных в немецком и родном языке переселенцев. Проблемы возникают и с правильным использованием падежей немецкого языка.

Проблемой диалектов немецкого языка занимались различные ученые, например, Г.Г. Дингес (1925), Т.В. Сокольская (1930), В.М. Жирмунский (1931), В.А. Берников (1937), А.П. Дульзон (1941). В конце XX в. проблемой диалектов занимаются Н.Э. Вашкау (1994), Ю.В. Дубинин (1994), Э. Кресс (1995), Б. Ауэрбах (1989). В начале XXI в. интерес к проблеме проявляют А.И. Домашнев (2005), Л.М. Штейнгарт (2006), Е.И. Граневич (2006), Ж.А. Сержанова (2007).

Одним из диалектов современного немецкого языка является «Kiezdeutsch». Данный диалект воспринимается как «немецкий язык жилых кварталов». По своей природе Kiezdeutsch можно отнести к одной из разновидностей Kanak-Sprak. Kanak-Sprak – это так называемый ломаный язык, который ранее использовали для общения с мигрантами. Kiezdeutsch зародился в мультиэтнических районах больших городов Германии среди мигрантов. Данный диалект является результатом слияния разных культур и языков в городских кварталах, таких как, например, Берлин-Кройцберг, где живут и разговаривают люди разного происхождения. О таком явлении как «Kiezdeutsch» лингвисты стали говорить с 1990-х годов. В основном немецкие ученые связывали понятие «диалект» с территориальным критерием. В настоящее время дефиниция диалекта может рассматриваться как социально маркированная форма языка. На Kiezdeutsch говорят в основном молодые люди турецкого, арабского, восточноевропейского происхождения, а в последнее время подростки – этнические немцы [6]. Носители немецкого языка используют данный диалект не только для общения с мигрантами, но и для общения между собой. Kiezdeutsch стал языком молодежи современной Германии. Диалект «Kiezdeutsch» занял уже прочное место в жизни молодежи и имеет свои собственные грамматические правила и лексические нюансы. С возникновением новых диалектов связаны два противоположных явления: упрощение языка и в то же время расширение его словарного запаса. Немецкий язык становится многогранным и подобно живому организму регулярно обновляется [5].

Диалект «Kiezdeutsch» в большем объеме испытывает на себе турецкое влияние. Данное явление можно объяснить тем, что больший процент среди мигрантов в Германии составляют мигранты из Турции. Соответственно в немецкий язык проникают заимствованные лексические единицы из турецкого языка. Одним из примеров является турецкое слово «lan» (в переводе с турецкого «мужчина») которое укоренилось в молодежном немецком языке в значении «приятель». Слово «tam», образованное путем сокращения от турец-

кого слова «tamamen», используется в Kiezdeutsch в значении «точно, согласен». Турецкое слово «Döner» уже на протяжении многих лет используется как название блюда в меню кафе, а в главном орфографическом словаре немецкого языка (Duden) закреплена склонение данного слова. Для диалекта «Kiezdeutsch» характерно использование эмоциональных слов. В Kiezdeutsch существуют в меньшем объеме заимствования из арабского языка. Молодые люди широко используют эмоционально окрашенное слово «wallah» в значении «клянусь» [4].

Иммигранты преимущественно турецкого или арабского происхождения старались обходить сложности в немецкой грамматике. Грамматика в турецком языке более простая и прозрачная, она не имеет систему рода, падежей и артиклей в сочетании с различными предлогами. Такие различия привели к тому, что в Kiezdeutsch зародилась тенденция не использовать определенный артикль. Неопределенный артикль стал сливаться в потоке речи с предшествующим словом (Пример: «Hast du'n Handy?»). Склонность к упрощению грамматических форм просматривается в употреблении глаголов. Так для побуждения к совместному действию в новом диалекте используется выражение «lassma», образованное от полной формы «lass uns mal». Для инициирования деятельности собеседника используется лексическая единица «musstu» образованная от «musst du (тебе нужно)». Устойчивое выражение «es gibt» претерпевает сокращение, и становится «gibs». Глагол «sein» в Kiezdeutsch отсутствует в значении «быть, существовать». Это можно объяснить стремлением к экономии в языке.

Kiezdeutsch характеризуется усилением тенденций редуцировать флексии. У притяжательных местоимений отсутствует постфикс, который указывает на род существительного, а у глаголов первого лица единственного числа отсутствует окончание («Ich sag dir»). В диалекте «Kiezdeutsch» довольно часто подвергается редукции /ts/. Звук /r/ в конце слов не вокализуется, а в начале слов произносится апикально. Для нового диалекта характерен ритм стаккато. Слова при данном ритме произносятся отрывисто и резко [2, С. 414-417].

В результате того, что носителями этого диалекта являются молодые люди, главным путем распространения «Kiezdeutsch» являются Интернет, комиксы и комедийные шоу. Данный диалект отражает все актуальные изменения в обществе и культуре немецкой молодежи, поэтому Kiezdeutsch сразу нашел свой отклик в текстах песен, стенд-ап шоу и фильмах. Комедийные шоу популяризируют среди немецкой молодежи новые речевые структуры и языковые единицы, заимствованные из языков мигрантов. Использование таких кратких и эмоционально насыщенных выражений в повседневной речи заразительно для

подростков. Они используют этот диалект в повседневном общении и в социальных сетях. Это способствует тому, что Kiezdeutsch распространяется стремительно не только среди мигрантов, но и среди немецких молодых людей. Kiezdeutsch, как самостоятельный диалект, не представляет угрозы для литературной нормы немецкого языка, но данный диалект может стать причиной возникновения проблем для молодых людей, говорящих только на Kiezdeutsch, так как владение стандартизированной нормой немецкого языка необходимо для профессионального развития и социального статуса молодых людей.

Подростки объясняют широкое использование Kiezdeutsch тем, что данный диалект практичен, он создает свободную атмосферу общения. Молодые люди используют Kiezdeutsch для общения между собой, чтобы обозначить свой социальный статус и принадлежность в молодежной группе. Современный диалект выступает как символ ограниченности от старшего поколения. Kiezdeutsch можно рассматривать как инструмент установления социальной и возрастной идентичности говорящих. Некоторые лингвисты рассматривают данный диалект как явление, которое замедляет процесс интеграции иммигрантов в немецкоговорящее общество. В социальных центрах, школах для мигрантов ученики используют только Kiezdeutsch, так как говорить по-другому они просто не могут. Преподаватели на занятиях зачастую не исправляют их речь, а некоторые педагоги и сами перенимают такое явление как стяжение гласных. Существует и другой подход к рассмотрению роли современного диалекта в обществе, который заключается в том, что Kiezdeutsch облегчает общение между представителями разных культур. Данный диалект придает молодым носителям разных языков чувство единства и межнациональной солидарности. Не все носители немецкого языка воспринимают Kiezdeutsch как самостоятельный диалект. Для многих Kiezdeutsch – это маргинальное явление в немецком языковом пространстве, которое не может упоминаться в одном ряду с баварским, швабским и другими диалектами немецкого языка [1].

Профессор германистики из Потсдамского университета Хайке Визе уже на протяжении нескольких лет работает над изучением нового диалекта. Она убеждена в том, что негативное отношение немецкоговорящего населения к Kiezdeutsch – это сугубо социальное явление, определяющее отношение немцев к мигрантам. Профессор так же убеждена в том, что возникновение такой формы нового диалекта не случайно, современный диалект полностью соответствует современным тенденциям развития немецкого языка, а в частности тенденции в стремлении упрощения языка. Kiezdeutsch является разговорной формой немецкого языка для молодежи и не подходит для общения с официальными

ми лицами, преподавателями, работодателями и просто с незнакомыми людьми, так как для большинства жителей Германии литературный язык был и остается одним из главных условий культурного общения. По мнению профессора Визе, образованный молодой человек знает, где и когда уместно использовать Kiezdeutsch, а сам диалект не является преградой для изучения литературного немецкого языка.

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что языковые изменения – это процесс, который происходит при участии человека, носителя языка. Немецкий язык, подобно живому организму, постоянно развивается и видоизменяется. Формирование нового диалекта в Германии про-

исходит в результате влияния сложных и многообразных факторов. Развитию нового диалекта способствует активный межнациональный контакт, обусловленный социокультурной ситуацией в Германии конца 20 и начала 21 веков. Не смотря на то, что новый диалект называют «языком иммигрантов», Kiezdeutsch получил отклик и у молодого немецкоговорящего населения Германии. Новый диалект является средством этнонациональной и возрастной идентификации. Kiezdeutsch сформировался как самостоятельный диалект, состоящий из новых заимствованных слов и инновационных предложений, а также собственной грамматики. Это и отличает его от обычного молодежного языка.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Androutsopoulos, J. Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiographie / Jannis Androutsopoulos. – Text : electronic // Research Gate. – 2001. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/242169061\\_Von\\_fett\\_zu\\_fabelhaft\\_Jugendsprache\\_in\\_der\\_Sprachbiografie](https://www.researchgate.net/publication/242169061_Von_fett_zu_fabelhaft_Jugendsprache_in_der_Sprachbiografie) (date of application: 22.03.2021).
2. Brammertz, C. Kreativität und Innovation : die multiethnische Jugendsprache Kiezdeutsch / C. Brammertz. – Text : electronic // Online-Redaktion des Goethe-Instituts. – 2008. – URL: [dem-Hochdeutschen-nicht.html](http://dem-Hochdeutschen-nicht.html) (date of application: 22.03.2021).
3. Dirim, I. Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland / Inci Dirim, Peter Auer. – Text : electronic // Goetze Institut. – Berlin, 2004. – URL: <http://www.goethe.de/ges/spa/siw/de3645403.htm> (date of application: 22.03.2021).
4. Miersch, M. Kiezdeutsch schadet dem Hochdeutsch nicht / Michael Miersch. – Text : electronic // Online Magazin. – 2009. – URL: <http://www.welt.de/kultur/article3852334/Kiezdeutschschadet> (date of application: 22.03.2021).
5. Wiese, H. «Kiezdeutsch». Ein neuer Dialekt entsteht / Heike Wiese. – München : C.H. Beck Verlag, 2012. – 230 S. – Text : direct.
6. Петрова, М.В. Кицдойч – вызов немецкой языковой норме?! (Немецкая периодика о молодежном сленге кицдойч) / М. В. Петрова. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 1. – URL: <https://human.snauka.ru/2014/01/5567> (дата обращения: 22.03.2021).

#### REFERENCES

1. Androutsopoulos J. Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiographie. *Research Gate*. 2001. URL: [https://www.researchgate.net/publication/242169061\\_Von\\_fett\\_zu\\_fabelhaft\\_Jugendsprache\\_in\\_der\\_Sprachbiografie](https://www.researchgate.net/publication/242169061_Von_fett_zu_fabelhaft_Jugendsprache_in_der_Sprachbiografie) (Accessed 22.03.2021).
2. Brammertz C. Kreativität und Innovation : die multiethnische Jugendsprache Kiezdeutsch. *Online-Redaktion des Goethe-Instituts*. 2008. URL: [dem-Hochdeutschen-nicht.html](http://dem-Hochdeutschen-nicht.html) (Accessed 22.03.2021).
3. Dirim I., Auer P. Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. *Goetze Institut*. Berlin, 2004. URL: <http://www.goethe.de/ges/spa/siw/de3645403.htm> (Accessed 22.03.2021).
4. Miersch, M. Kiezdeutsch schadet dem Hochdeutsch nicht. *Online Magazin*. 2009. URL: <http://www.welt.de/kultur/article3852334/Kiezdeutschschadet> (Accessed 22.03.2021).
5. Wiese H. «Kiezdeutsch». Ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck Verlag, 2012. 230 p.
6. Petrova M.V. Kicdojch – vyzov nemeckoj jazykovoj norme?! (Nemeckaja periodika o molodezhnom slenge kicdojch) [Kiezdeutsch - a challenge to the German language norm ?! (German periodicals about youth slang kiezdeutsch)]. *Gumanitarnye nauchnye issledovanija [Humanities research]*. 2014. no. 1. URL: <https://human.snauka.ru/2014/01/5567> (Accessed 22.03.2021).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [helen-a2003@mail.ru](mailto:helen-a2003@mail.ru), ORCID: 0000-0003-4569-0378.

А.А. Темнякова, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [alinka.temnyakova@mail.ru](mailto:alinka.temnyakova@mail.ru), ORCID: 0000-0003-0990-4826.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [helen-a2003@mail.ru](mailto:helen-a2003@mail.ru), ORCID: 0000-0003-4569-0378.

A.A. Temnyakova, Undergraduate Student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [alinka.temnyakova@mail.ru](mailto:alinka.temnyakova@mail.ru), ORCID: 0000-0003-0990-4826.

Лия Васильевна Тарасова,  
Ольга Владимировна Байкова  
г. Киров

### Языковые маркеры состояния депрессии

В статье рассмотрены основные языковые особенности людей, страдающих таким психическим расстройством как депрессия, представлена краткая характеристика данных особенностей, приведены примеры. В качестве теоретической базы статьи взяты работы зарубежных исследователей С. Фекете, С. Руд, З. Кевечес, Л. МакМаллен, Дж. Конвей и др. В связи с теоретическим характером исследования при рассмотрении литературы по теме задействованы такие методы как анализ, синтез и обобщение. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью данной темы, особенно в русскоязычной среде, растущим интересом к вопросу о связи мышления человека и его речи, который возникает как у исследователей в сфере психологии, так и у лингвистов. Представленный в статье материал может послужить базой для проведения дальнейших, более детальных, исследований с применением практических методов, что может способствовать новым достижениям в диагностике психических расстройств, а также в области анализа текстов.

**Ключевые слова:** психолингвистика, когнитивная лингвистика, образный язык, эмоциональная лексика, депрессия.

Liya Vasilievna Tarasova,  
Olga Vladimirovna Baykova  
Kirov

### Linguistic markers of depression

The article touches upon the main linguistic characteristics of people suffering from such a mental disorder as depression, provides a brief description of these characteristics and gives examples. The works of foreign researchers S. Fekete, S. Rude, Z. Kövecses, L. McMullen, J. Conway and others are taken as the theoretical basis of the article. Theoretical nature of the research required the use of such methods as analysis, synthesis and generalization when reviewing the literature on the topic. Insufficient coverage of the topic, especially in the Russian-speaking research community, and the growing interest in studying connection between thinking and language arising both among psychologists and linguists determined the relevance of the article. The material presented in the article can serve as a basis for conducting deeper research using practical methods, which can contribute to new advances in the diagnosis of mental disorders, as well as in the field of text analysis.

**Keywords:** psycholinguistics, cognitive linguistics, figurative language, emotional words, depression.

Согласно данным Всемирной Организации Здравья, на март 2018 года во всем мире насчитывалось более 264 миллионов человек, страдающих депрессией и представляющих все возрастные группы, что может свидетельствовать об обширном распространении данного психического расстройства [1]. Ученые уже достаточно долго исследуют связь между расстройствами психического спектра и их влиянием на язык. Изучение данного вопроса представляет интерес как с точки зрения психологии, в частности нарративной психологии, так и с точки зрения психолингвистики, когнитивной лингвистики и языкознания в целом.

Исследованием связи между депрессией и речью подверженных ей людей до сегодняшнего дня занимались преимущественно зарубежные ученые, в то время как практически отсутствуют материалы русскоязычных авторов, но и те посвящены скорее исследованию определенных категорий эмоциональной лексики, а не особенностям языка, связанным с конкретным психическим заболеванием, что особенно подчеркивает актуальность темы.

*Целью* настоящей статьи является рассмотрение основных особенностей речи людей, страдающих депрессией. Достижение данной цели предполагает решение следующих *задач*:

- 1) проанализировать теоретический материал по теме исследования и выделить основные особенности речи людей, страдающих депрессией;
- 2) более подробно рассмотреть каждую из обозначенных особенностей, проиллюстрировать их примерами;
- 3) сделать выводы по результатам исследования, определить его перспективы и направления дальнейшей работы.

Поиск и последующий анализ литературы касательно рассматриваемой темы показали, что в зарубежной практике значительную часть исследований занимает анализ дневников и других личных записей людей, у которых официально была диагностирована депрессия. Например, уже неоднократно ученые обращались в своих работах к личным дневникам писательницы Сильвии Плат и музыканта Курта Кобейна. Помимо этого, большое количество работ направлено на изучение записей пользователей сети Интернет, анализ выступлений публичных личностей и рассмотрение особенностей речи конкретных людей или групп людей, как правило, переживших коллективную травму или прошедших через определенные жизненные сложности. Однако нельзя забывать, что подобные исследования зачастую требуют проведения дополнительных психологических тестов.

Ярким примером таких исследований может послужить работа С. Руд и др., в результате которой был сделан вывод о том, что люди, страдающие депрессией, используют значительно больше местоимений первого лица единственного числа (*я, мне, меня, мной, мой, мое, моя, мои*). В ходе исследования студентов попросили написать эссе об их опыте начала обучения в колледже, предварительно протестировав их по методике, основанной на шкале депрессии А. Бека. Дальнейший анализ данных письменных работ с использованием программы автоматического подсчета слов LIWC показал, что студенты, страдающие депрессией на момент написания эссе, и студенты, ранее столкнувшиеся с депрессией, значительно чаще использовали в работах местоимение первого лица единственного числа, чем те, кто никогда не сталкивался с подобными расстройствами. Исследователи отмечают, что увеличение использования местоимений первого лица единственного числа демонстрирует повышенную концентрацию на себе, что является одним из ключевых показателей депрессии [7, С. 1130].

Согласно С. Фекете, высокая частота упоминаний о себе, скорее всего, отражает озабоченность собой и неспособность тестируемых дистанцироваться от своих личных проблем [2, С. 359]. Интересное наблюдение делают Р. Харгитэй и др.: большое количество местоимений первого лица единственного числа можно наблюдать и в речи людей, испытывающих абсолютно противоположные, положительные, эмоции, в частности, когда они рассказывают о своих достижениях. В рассказах о своих достижениях собственная личность восхваляется в связи с позитивной ассоциацией, вызванной конкретным действием. В повествованиях об отрицательных событиях личность также становится важной, что объясняется желанием человека преодолеть трудности в одиночку. В обоих случаях в языке отражается именно важность своей личности, концентрация на себе, что и провоцирует неосознанное использование определенных местоимений [3, С. 36].

С. Фекете, рассматривая языковые особенности участников трех дискуссионных групп самопомощи в сети Интернет (для людей, склонных к суициду, страдающих депрессией и страдающих тревожным расстройством) и сравнивая их между собой, отмечает, что, помимо частого использования местоимений первого лица, для «депрессивной» группы характерны следующие особенности: частое употребление усилительных наречий (*очень, сильно, абсолютно*), пояснительных слов (*то есть, а именно*), уступительных союзов (*но, однако, хотя, кроме*), отрицательно и положительно поляризованных единиц языка и терминов семантической безысключительности (*вечно, всегда, никогда, никто*), а также большое количество

эмоциональной лексики [2, С. 355]. Высокую частоту употребления уступительных союзов и средств выражения пояснения исследователь связывает с амбивалентностью страдающих депрессией людей, их нерешительностью и импульсивностью. Использование более поляризованных, дихотомических структур может отражать проявление психологического защитного механизма, а тенденция использовать выражающие отрицание единицы чаще, чем «здоровые» люди, может быть следствием реакции избегания или показателем выраженных оппозиционных тенденций [2, С. 359].

Эмоциональная лексика представляет особый интерес для исследователей «депрессивного» языка. З. Кевечес в своей работе «Метафоры и эмоции» подразделяет ее на три категории:

1) слова, обозначающие эмоцию, не называя ее (*фу!* – *отвращение*, *вау!* – *удивление*);

2) слова, которые называют эмоции или маркируют их и в силу этого несут описательный и необычный характер (*разочарование, стыд*);

3) образный язык [4, С. 2].

Неудивительно, что люди с симптомами депрессии используют большое количество слов, которые выражающих негативные эмоции, в частности прилагательные и наречия. Однако в рамках изучения связи между депрессией и языком особое внимание следует уделить третьей категории эмоциональной лексики.

Э. Ортони и Л. Файнсилбер, исследуя роль метафор в описании эмоций, приходят к выводу о том, что люди, испытывающие сильные переживания, с большей вероятностью будут генерировать поразительно яркие и сложные метафоры для выражения своих чувств [6, С. 182]. Это свидетельствует о том, что сама метафоричность может выступать как индикатор эмоциональной интенсивности. З. Кевечес также приводит примеры различных ассоциативных моделей построения метафор выражений различных эмоций, а Л. МакМаллен и Дж. Конвей выделяют особые модели образных выражений, используемых для выражения состояния депрессии [5, С. 175]. К таким моделям исследователи относят следующие:

– модель ДЕПРЕССИЯ КАК СПУСК/ДВИЖЕНИЕ ВНИЗ (*я будто скатываюсь в мрачную яму; с каждым днем я лечу все ниже и ниже*), тесно связанная с моделью ДЕПРЕССИЯ КАК ЧУВСТВО УПАДКА (*я достиг самого дна; мне уже никогда не подняться*);

– модель ДЕПРЕССИЯ КАК ТЬМА (*меня окутало черное облако; не вижу ни единого про света*);

– схожие по смысловому содержанию модели ДЕПРЕССИЯ КАК ЗАМКНУТОЕ ПРОСТРАНСТВО (*я словно нахожусь в бункере; эти стены давят на меня*), ДЕПРЕССИЯ КАК ЗАХВАТЧИК (*это чувство крепко держит меня и не отпускает*);

меня как будто взяли в заложники), ДЕПРЕССИЯ КАК СДЕРЖИВАНИЕ И ОГРАНИЧЕНИЕ СВОБОДЫ (я в ловушке; я обездвижен; мне никак не удастся вырваться) [5, С. 176].

Т. Шенеман и др. также добавляют к этому списку модель ДЕПРЕССИЯ КАК БОЛЬ/СТРАДАНИЕ/НЕДУГ (это буквально парализовало меня; у меня внутри все онемело; меня всего разъедает изнутри) [8, С. 330].

Отмечается, что наиболее часто используемой моделью является модель ДЕПРЕССИЯ КАК СПУСК/ДВИЖЕНИЕ ВНИЗ, включающая в себя идею того, что падать вниз легко, не требует особых усилий и не поддается контролю, а возвращение наверх – трудное и утомительное занятие. Л. МакМаллен и Дж. Конвей также указывают на то, что образные выражения, построенные по данной модели так часто используются в разговорной речи, что и опытные психотерапевты во время своих сеансов зачастую упускают из вида даже самые яркие примеры таких метафор в речи своих пациентов [5, С. 174].

Анализ собранного материала показал, что исследователи выделяют следующие языковые маркеры депрессии: большое количество местоимений первого лица единственного числа (ключевой

показатель), частое использование отрицательно и положительно поляризованных единиц, терминов семантической безысключительности, уступительных союзов, средств пояснения, усилительных наречий и, конечно, употребление эмоциональной лексики для выражения своих чувств, в частности образных средств, которые можно считать показателем интенсивности переживаемых эмоций. Использование тех или иных языковых единиц объясняется определенными психологическими особенностями людей с диагностированной депрессией.

Данное теоретическое исследование может послужить отправной точкой для более детального рассмотрения темы, которое, в свою очередь, может привести к новым достижениям в разных областях науки: с одной стороны, изучение связи между языком и психическими расстройствами способствует разработке новых методов диагностики данных заболеваний и более быстрой постановке диагноза, с другой стороны, может помочь в разработке новых подходов к анализу текстов и даже стратегий перевода. Также возможно рассмотрение языковых маркеров депрессии и их анализ в рамках конкретных текстов, в том числе художественных произведений.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Депрессия. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression> (дата обращения: 28.02.2021). – Текст : электронный.
2. Fekete S. The Internet – A New Source of Data on Suicide, Depression and Anxiety: A Preliminary Study / S. Fekete. – Text : direct // Archives of Suicide Research. – 2002. – № 6(4). – P. 351-61.
3. Hargitai, R. Linguistic Markers of Depressive Dynamics in Self-Narratives: Negation and Self-Reference / R. Hargitai, M. Naszódi, B. Kis, L. Nagy, A. Bóna, J. László. – Text : direct // Empirical Text and Culture Research. – 2007. – № 3. – P. 26-38.
4. Kövecses, Z. Metaphor and Emotion / Z. Kövecses. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 244 p. – Text : direct.
5. McMullen, L.M. Conventional Metaphors for Depression / L.M. McMullen, J.B. Conway. – Text : direct // The Verbal Communication of Emotions. – Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2002. – P. 167-183.
6. Ortony, A. The Role of Metaphors in Descriptions of Emotions / A. Ortony, L. Fainsilber. – Text : direct // Proceedings of the 1987 workshop on Theoretical issues in natural language processing Association for Computational Linguistics, Las Cruces. – New Mexico, 1987. – P. 181-184.
7. Rude, S.S. Use of Depressed and Depression-Vulnerable College Students / S.S. Rude, E.M. Gortner, J.W. Pennebaker. – Text : direct // Cognition and Emotion. – 2004. – №18. – P. 1121-33.
8. Schoeneman, T.J. "The Black Struggle": Metaphors of Depression in Styron's Darkness Visible / T.J. Schoeneman, K.A. Schoeneman, S. Stallings. – Text : direct // Journal of Social and Clinical Psychology. – 2004. – № 23(3). – P. 325-46.

#### REFERENCES

1. Depressija. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression> (Accessed 28.02.2021).
2. Fekete S. The Internet – A New Source of Data on Suicide, Depression and Anxiety: A Preliminary Study. *Archives of Suicide Research*, 2002, no, 6(4), pp. 351-61.
3. Hargitai R., Naszódi M., Kis B., Nagy L., Bóna A., László J. Linguistic Markers of Depressive Dynamics in Self-Narratives: Negation and Self-Reference. *Empirical Text and Culture Research*, 2007, no. 3, pp. 26-38.
4. Kövecses Z. Metaphor and Emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 244 p.
5. McMullen, L.M., Conway J.B. Conventional Metaphors for Depression. *The Verbal Communication of Emotions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002, pp. 167-183.
6. Ortony A., Fainsilber L. The Role of Metaphors in Descriptions of Emotions. *Proceedings of the 1987 workshop on Theoretical issues in natural language processing Association for Computational Linguistics, Las Cruces*. New Mexico, 1987, pp. 181-184.

7. Rude S.S., Gortner E.M., Pennebaker J.W. Use of Depressed and Depression-Vulnerable College Students / S.S. Rude. *Cognition and Emotion*, 2004, no. 18, pp. 1121-33.
8. Schoeneman T.J., Schoeneman K.A., Stallings S. "The Black Struggle": Metaphors of Dpression in Styron's Darkness Visible. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2004, no. 23(3), pp. 325-46.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Л.В. Тарасова, магистрант 2-го курса, направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение (английский язык)»), «ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tarasova.liya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9884-5049.

О.В. Байкова, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: olga-baykova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

**INFOTMATION ABOUT THE AUTHORS:**

L.V. Tarasova, 2nd year Undergraduate Student, direction 45.04.02 Linguistics, Translation and Translation Studies, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tarasova.liya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9884-5049.

O.V. Baykova, Doctor of Philology, Associate Professor, Department Chair of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: olga-baykova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

## Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогические науки.
- Психологические науки.
- Филологические науки.
- История и археология.

**Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты [vestnik@shgpi.edu.ru](mailto: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](mailto:vestnik@shgpi.edu.ru)**

**По оформлению материалов: e-mail: [biblshgpi@mail.ru](mailto: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 e-mail [vestnik@shgpi.edu.ru](mailto: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](mailto:vestnik@shgpi.edu.ru)**

**For registration of materials: e-mail: [biblshgpi@mail.ru](mailto:biblshgpi@mail.ru)**

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**  
Выпуск 2 (50), 2021

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

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 15.06.2021. Дата выхода в свет 29.06.2021. Формат 60×84 1/8.  
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.  
Уч.-изд.л. 30,16. Усл.-печ.л 35,37. Тираж 100 экз. Заказ № 3788

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](mailto:vestnik@shgpi.edu.ru)

**JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
Issue 2 (50), 2021

Certificate of registration of PI No. ФС 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

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 15.06.2021. Date of publication 29.06.2021. Format 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.  
Ed.-pub. Sheets 30,16. Con-prin sheets 35,37 Circulation 100 copies. Order No. 3788

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](mailto:vestnik@shgpi.edu.ru)

ISSN 2542-0291



## ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Твой выбор  
#ШГПУ!**

8(35253) 6-45-19  
[www.shgpi.edu.ru](http://www.shgpi.edu.ru)

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии и педагогики
- ~ Факультет информатики, математики и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры
- ~ Факультет технологии и предпринимательства