

ISSN 2542 - 0291



# ВЕСТНИК

## ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



3(51) / 2021

3(51)  
2021

Подписной индекс  
в каталогах Почты России  
ПМ652

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, № 3

**Редакционная коллегия**

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

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

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

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

*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).

3(51)  
2021

Index in catalogues of  
Russian Post  
ПМ652

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, №3

**Editorial Staff**

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

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

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

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

*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. Prokoviev*, 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. Крезhevских*, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

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

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

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

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

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

**Специальный редактор** - *М.В. Вахрамеева*

**Перевод** – *Е.П. Турбина*

**Editorial-Publishing Council**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Special Editor** – *M.V. Vahrameeva*

**Translation** - *E.P. Turbina*

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

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

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

**Содержание**

<b>ПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>8</b>
<b>Анфилатова О.В., Светлакова А.Д.</b> Гидрореабилитация детей с расстройством аутистического спектра .....	8
<b>Беспалова Д.С.</b> Роль взаимного доверия при обучении иностранному языку в высшей школе .....	12
<b>Васева Е.С.</b> Подготовка социального проекта как способ достижения образовательных целей при обучении курсу «Информационные технологии в социальной сфере» .....	14
<b>Васева Е.С., Бужинская Н.В.</b> Рейтинговая система как средство оценивания готовности будущих учителей к работе в условиях информатизации образования .....	19
<b>Гребнева Д.М.</b> Программирование учебных роботов на базе Lego Education EV3 на языке программирования Python .....	24
<b>Казаручик Г.Н.</b> Физическое воспитание дошкольников в условиях реализации гендерного подхода .....	27
<b>Клименко И.В.</b> Этапы становления подготовки специалистов адаптивной физической культуры в историческом аспекте .....	34
<b>Котова С.А., Липатова И.А.</b> Формы и виды сотрудничества университета с районной системой образования как фактор повышения качества образовательной практики .....	39
<b>Нетунаева Ю.Л.</b> Анализ понятия проектно-исследовательская компетенция студентов колледжа .....	44
<b>Нужнова Н.М., Бусыгина А.О.</b> Работа учителя по формированию сплоченности коллектива второклассников во внеурочной деятельности .....	49
<b>Пушкарева М.П.</b> Видео-подкасты как средство обучения иноязычному аудированию на этапе основного общего образования .....	59
<b>Разливинских И.Н., Королева Л.А.</b> Формирование познавательного интереса у младших школьников во внеклассной работе по математике .....	62
<b>Старцева М.А.</b> Современная концепция технологической подготовки школьников в условиях основного общего образования .....	67
<b>Телицына И.В., Савинова С.В.</b> Рамки-определители как средство развития представлений о птицах у детей старшего дошкольного возраста .....	70
<b>Харлова Н.М.</b> Особенности организации работы по изучению модальных слов как части речи .....	77
<b>Ся Цзюньвэй.</b> Педагогический потенциал музыкально-педагогической подготовки в развитии творческой самостоятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений Китая .....	82
<b>Числова П.Д., Бояринцева М.В.</b> Исследование диалогической речи у детей с расстройством аутистического спектра .....	86
<b>Шалагинова Е.А.</b> Проведение олимпиады по иностранному языку как формы самостоятельной работы магистрантов неязыковых факультетов .....	92
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>95</b>
<b>Валиуллина Е.В.</b> Эмпатия как компонент эмоционального интеллекта в аспекте ассертивности личности .....	95
<b>Городилова С.А., Тукмачева А.С.</b> Особенности половой идентичности у подростков с умственной отсталостью разной степени .....	98

---

## CONTENT

---

<b>ФИЛОЛОГИЯ.....</b>	<b>104</b>
Ардашева Л.М., Лебедева С.П. Реализация речевых стратегий в полицейских опросах с помощью вступительного <i>well</i> .....	104
Боблева Е.И., Ефимов Д.К. Особенности перевода официально-деловой документации ..	110
Бут-Гусаим С.Ф., Огренич И.А. «Говорящие» фамилии в исторической прозе современных белорусских писателей.....	114
Логачева А.А. Лексико-грамматические особенности адаптированной русской сказки как фольклорного жанра.....	119
Пучинина А.А., Сергиенко Н.В. Англицизмы в речи современной русскоговорящей молодёжи .....	124
Смирнов П.С., Жилина Ю.С. Перевод сленга хакеров и геймеров с английского и немецкого языков на русский .....	129
Шубин К.И., Байкова О.В. Роль переводческих трансформаций при переводе романа Чарльза Диккенса «Большие надежды» на русский язык .....	135
<b>ИСТОРИЯ.....</b>	<b>139</b>
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Механизм управления Францией в период наивысшего подъема Великой французской революции (1792-1794 гг.).....	139
<b>Информация для авторов .....</b>	<b>144</b>

**Content**

<b>PEDAGOGY</b> .....	<b>8</b>
<b>Anfilatova O.V., Svetlakova A.D.</b> Hydro-rehabilitation of children with autism spectrum disorder.....	8
<b>Bespalova D.S.</b> The role of mutual trust in teaching a foreign language in higher education.	12
<b>Vaseva E.S.</b> Social project preparation as a way to achieve educational goals while teaching the course “Information technology in the social sphere”.....	14
<b>Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V.</b> The rating system as a means of assessing the future teachers readiness to work in the conditions of informatization of education .....	19
<b>Grebneva D.M.</b> Programming educational robots based on Lego Education EV3 in the Python programming language.....	24
<b>Kazaruchik G.N.</b> The implementation of a gender approach in the preschool children physical education .....	27
<b>Klimenko I.V.</b> The stages of formation the training of adaptive physical culture specialists in the historical aspect .....	34
<b>Kotova S.A., Lipatova I.A.</b> Forms and types of the University cooperation with the district education system as a factor of improving the educational practice quality .....	39
<b>Netunaeva Yu.L.</b> Analysis of the term project and research competence of college students	44
<b>Nuzhnova N.M., Busygina A.O.</b> The teacher’s work on the cohesion formation of second graders in extracurricular activities .....	49
<b>Pushkareva M.P.</b> Video podcasts as a means of teaching foreign language listening at the stage of basic general education .....	59
<b>Razlivinskikh I.N., Koroleva L.A.</b> Formation of junior schoolchildren cognitive interest in extracurricular math work .....	62
<b>Startseva M.A.</b> The modern concept of schoolchildren technological training in the conditions of secondary education .....	67
<b>Telitsyna I.V., Savinova S.V.</b> Identification frame for the development of ideas about birds in older preschool children .....	70
<b>Kharlova N.M.</b> Features of work organization on the study of modal words as a part of speech.....	77
<b>Xia Junwei</b> Pedagogical potential of music and pedagogical training in the development of future teachers’ creative independence of preschool educational institutions in China .....	82
<b>Chislova P.D., Boyarintseva M.V.</b> Study of Dialogue Speech in Children with Autism Spectrum Disorder.....	86
<b>Shalaginova E.A.</b> Foreign language Olympiad as a form of independent work for master’s students of non – linguistic faculties .....	92
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	<b>95</b>
<b>Valiullina E.V.</b> Empathy as a component of emotional intelligence in the aspect of personality assertiveness .....	95
<b>Gorodilova S.A., Tukmacheva A.S.</b> Features of the sexual identity of mentally retarded adolescents .....	98

---

## CONTENT

---

<b>PHILOLOGY .....</b>	<b>104</b>
<b>Ardasheva L.M., Lebedeva S.P.</b> Implementation of speech strategies in police interviews with preface well .....	104
<b>Bobleva E.I., Efimov D.K.</b> Features of translation of official business documents .....	110
<b>But-Gusaim S.F., Ogrenich I.A.</b> “Talking” surnames in the historical prose by modern Belarusian writers.....	114
<b>Logacheva A.A.</b> Lexico-grammatical features of the adapted Russian fairy tale as a folklore genre .....	119
<b>Puchinina A.A., Sergienko N.V.</b> Anglicisms in the speech of modern Russian young people .....	124
<b>Smirnov P.S., Shilina Yu.S.</b> Translation of hacker and gamer slang from English and German into Russian .....	129
<b>Shubin K.I., Baykova O.V.</b> The role of translation transformations in the translation of the novel by Charles Dickens “Great Expectations” into Russian .....	135
<b>HISTORY .....</b>	<b>139</b>
<b>Fantalov A.N., Malyazina M.A.</b> The mechanism of France governance during the period of the highest rise of the French Revolution (1792-1794).....	139
<b>Information for authors.....</b>	<b>144</b>

**Ольга Викторовна Анфилатова,  
Анна Дмитриевна Светлакова**  
г. Киров

### **Гидрореабилитация детей с расстройством аутистического спектра**

В статье рассматриваются особенности детей с расстройством аутистического спектра (РАС), общая характеристика, клинико-психологические и физиологические особенности. Так же приводится понятие гидрореабилитации, примеры ее положительного влияния на здоровье и развитие человека с отклонениями в состоянии здоровья, что приводит нас к актуальности применения гидрореабилитации для детей с РАС. В ходе исследования была разработана экспериментальная методика, а ее эффективность проверена в педагогическом эксперименте. Педагогический эксперимент проводился на базе Вятского государственного университета г. Кирова Кировской области с марта по июнь 2020 г. В исследуемую (экспериментальную) группу вошли 3 ребенка 7-9 лет с РАС. Применялись следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение литературных источников; педагогическое тестирование; констатирующий и формирующий педагогический эксперимент; методы математической статистики. Результаты. Анализ изменения показателей экспериментальной группы от начала к концу педагогического эксперимента показал положительные изменения, произошедшие с участниками эксперимента. Что подтверждает эффективность и целесообразность применения предложенной методики гидрореабилитации для детей с РАС.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, гидрореабилитация, упражнения на воде, игры на воде, педагогический эксперимент.

**Olga Viktorovna Anfilatova,  
Anna Dmitrievna Svetlakova**  
Kirov

### **Hydro-rehabilitation of children with autism spectrum disorder**

The article discusses the features of children with autism spectrum disorder (ASD), i.e., general characteristics, clinical, psychological and physiological features. The concept of hydro-rehabilitation is also given, examples of its positive impact on the health and the development of a person with health disorders which leads us to the relevance of the hydro-rehabilitation use for children with ASD. The experimental technique was developed and its effectiveness was tested in a pedagogical experiment during the study. The pedagogical experiment was conducted on the basis of the Vyatka State University of Kirov, Kirov Region, from March to June 2020. The study (experimental) group included 3 7-9 years aged children with ASD. The following research methods were used: theoretical analysis and generalization of literary sources; pedagogical testing; ascertaining and forming pedagogical experiment; methods of mathematical statistics. Results. The analysis of the changes in the experimental group indicators from the beginning to the end of the pedagogical experiment showed positive changes that occurred with the participants of the experiment. This confirms the effectiveness and expediency of using the proposed hydro-rehabilitation technique for ASD children.

**Keywords:** autism spectrum disorder, hydro-rehabilitation, water exercises, water games, pedagogical experiment.

По данным ВОЗ, на 160 детей в мире приходится один с расстройством аутистического спектра (далее РАС). Эта оценка значительно варьируется в свежих исследованиях. В некоторых из них эта цифра значительно выше [12].

Расстройства аутистического спектра включают в себя детский аутизм (аутистическое расстройство, детский аутизм, детский психоз, Синдром Каннера), атипичный аутизм (атипичный детский психоз, умственная отсталость с чертами аутизма), синдром Ретта, другое дезинтегративное расстройство детского возраста (детская деменция, синдром Геллера, симбиозный психоз), гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром Аспергера (аутистическая психопатия, шизоидное расстройство в детском возрасте), другие общие расстройства развития, общее расстройство развития неуточненное.

Дети с РАС имеют ряд клинико-психологические особенностей:

1) нарушение социального взаимодействия: недостаточное осознание существования других людей и их чувств; отсутствие или искаженный поиск утешения у человека; отсутствие ли нарушение подражания; отсутствие или нарушение игры с партнерами; выраженное нарушение установления дружбы;

2) качественные нарушения вербальной и невербальной коммуникации, а также воображения: отсутствие таких средств коммуникации как лепет, жестикация, мимика, речевое общение; нарушение невербальных аспектов коммуникации, таких как, зрительный контакт, мимическая экспрессия, поза, жесты, служащие для установления социального взаимодействия; отсутствие воображения, невозможность взять на себя роль;

полное отсутствие «символической» игры; выраженные речевые нарушения, затрагивающие громкость речи, высоту, частоту, ударения, ритм и интонацию; выраженные нарушения формы и содержания речи, стереотипии и повторы, реверсия местоимений, невозможность поддерживать разговор с другими людьми, несмотря на наличие нормальной речи;

3) существенно ограниченный спектр деятельности и интересов: стереотипные движения; стойкий интерес к отдельным сторонам предметов (обнюхивание, облизывание, ощупывание, вращение) или пристрастие к необычным предметам; выраженное волнение при любых изменениях в окружении; привязанность к точному следованию определенным правилам; значительно ограниченный круг занятий с преобладанием одного узкого интереса [7].

Так же анализ литературных источников позволил выявить физиологические особенности детей с РАС:

1) нарушение общего уровня двигательной активности (гиперактивность, двигательная расторможенность, заторможенность);

2) повышенная утомляемость;

3) тактильная, вкусовая, обонятельная, проприоцептивная чувствительностью;

4) дезинтеграция крупной и мелкой моторики, зрительно-двигательной координации;

5) задержка в развитии моторных функций.

Дети-аутисты, особенно в самых тяжелых случаях, испытывают затруднения с использованием приобретенных ранее навыков в новых, отличных чем-либо, ситуациях [4]. В связи с этим возникает необходимость в развитии у детей с РАС сенсорной интеграции, улучшения концентрации, расширения диапазона мобильности и подвижности, освоения двигательных навыков в различных условиях среды. Одним из лучших средств, для достижения этих целей, является гидроабилитация.

«Гидроабилитация» – педагогическое специфическое явление, сущность которого заключается в обучении и воспитании человека в условиях водной среды и средствами водной среды, с целью формирования качественно нового, более высокого от исходного уровня физической и общественной активности человека с отклонениями в состоянии здоровья [8].

В связи с компенсаторным потенциалом детей коррекция нарушений в детском возрасте более перспективна. И из-за важности применения немедикаментозных методов лечения в виду физиологических особенностей развития детского организма. Не смотря на это и то, что опубликованные исследования свидетельствуют о высокой эффективности гидроабилитации и средства гидроабилитации получили широкое распространение при лечении различных забо-

леваний у взрослых, у детей гидроабилитация по-прежнему имеет ограниченное применение [1, 3, 10].

Занятия в воде, доказано являются одним из лучших и совершенных способов укрепления здоровья и реабилитации, способствуют, лечению заболеваний нервной системы, опорно-двигательного аппарата, укреплению сердечно-сосудистой и бронхо-легочной системы, позволяют предупредить формирование нарушений осанки плоскостопия. Кроме того, у ребенка формируется стойкий иммунитет к инфекционным заболеваниям, развивается контроль, координация и ритмичность движений, улучшаются сон и аппетит. Увеличивается сила и выносливость мышц спины и брюшного пресса, подвижность в суставах конечностей. Так же занятия в воде способствуют более равномерному развитию мышечной системы и нормализации мышечного тонуса, улучшению циркуляции крови, венозному оттоку, снижению частоты сердечных сокращений. В результате регулярных занятий гидроабилитацией ребенок становится более уравновешенным и спокойным за счет повышения пластичности, увеличения силы и подвижности нервных процессов в коре больших полушарий [5, 9].

Таким образом, на основании вышесказанного мы пришли к выводу об актуальности гидроабилитации для детей с РАС.

**Цель исследования:** повышение уровня физической подготовленности детей с РАС.

Для достижения поставленной цели определен ряд задач:

1) раскрыть общую характеристику РАС у детей и выявить клинико-психологические и физиологические особенности детей с РАС;

2) определить влияние гидроабилитации на общее состояние детей с РАС и назвать эффективные методы гидроабилитации и гигиенические условия проведения занятий в бассейне

3) разработать методику гидроабилитации детей с РАС и проверить ее эффективность в педагогическом эксперименте.

Исследование проводилось в три этапа с марта по июнь 2021 года на базе Вятского Государственного университета, г. Киров, ул. Орловская 12. На первом этапе проводилось первичное обследование уровня физической подготовленности. Контрольные тесты включали в себя бег на 30 метров, подъем туловища за 30 секунд, наклон вперед из положения сидя, шестиминутный бег [6] и функциональную пробу Ромберга. Тестирование проведено после разминочных упражнений, без больших нагрузок. На втором этапе выполнена коррекционно-оздоровительная работа с применением специальных упражнений. По окончании педагогического эксперимента на 3 этапе было проведено итоговое измерение и анализ полученных результатов.

В исследуемую (экспериментальную) группу вошли 3 ребенка 7-9 лет с расстройством аутистического спектра. Все дети имели разные группы аутизма, один ребенок не говорящий. Занятия по гидрореабилитации проводились 1 раз в неделю по 45 минут. В целях безопасности проведения занятий, инструктор всегда находился в воде вместе с ребенком, К ребенку требуется подход в зависимости от его индивидуальных способностей. Для предупреждения критических ситуаций, обеспечения безопасности и профилактики травматизма инструктор придерживал ребенка, выполнял страховочные действия. Каждое упражнение предварительно рассказывалось и показывалось инструктором. Во время пауз между упражнениями он ведется диалог с ребенком, что благотворно влияет на контакт с ним, вызывает доверие, а также имеет успокоительный характер.

В экспериментальной методике использовалось сочетание специфических методов физического воспитания:

1) метод строго регламентированного упражнения (метод избирательно-направленного упражнения, метод сопряженного воздействия, метод стандартно-повторного упражнения и метод интервального упражнения);

2) игровой (основывается на сюжете оздоровительно-развивающих игр, выполняемых в воде);

3) соревновательный (упражнения выполняются с элементами соперничества) [11].

Экспериментальная методика включает в себя упражнения у бортика, на воде, погружение под воду, освоение техники плавания, подвижные игры, игры Тары Делани для детей с РАС адаптированные к водной среде [2].

Остановимся на них подробнее.

– Раскачивание на ручном гамаке.

В паре с родителем сцепить руки и держать ребенка в горизонтальном положении. Стоять достаточно близко что бы ребенок чувствовал тело.

Раскачивать ребенка взад-вперед постепенно увеличивая амплитуду.

Разговаривать с ребенком, пытаться установить зрительный контакт.

Цель: успокоение ребенка, адаптация к условиям водной среды, стимуляция зрительного контакта в процессе совместной деятельности с другим человеком.

– Кто дальше дунет.

Дуть на шарик для настольного тенниса перемещая его по поверхности воды.

Цель: зрительно-моторный контроль, тренировка дыхания – удлиненный выдох, контроль и тренировка артикуляции.

– Ку-ку.

Присесть, выдохнуть в воду, встать, сказать «ку-ку». Дождаться отклика и сразу повторить. Попросить ребенка проделать то же самое.

Цель: понимание элементарных свойств объектов (постоянство), совместное внимание, социальное взаимодействие, обучение правильному дыханию.

– Игра Сафари.

Поместить на дно несколько фигурок различных животных. Ребенок выполняет скольжение, ныряет за игрушкой, достает. Называет животное вслух и/или издает соответствующий звук. Несет в коробку установленную на бортике.

Цель: планирование движений, речевое развитие, формирование зрительно-моторных навыков, формирование основных ощущений, соответствующих свойствам и условиям водной среды, обучение нырянию, открыванию глаз в воде, освоение рабочих поз пловца.

– Горячая картошка.

Игроки в воде бросают мяч «картошку» друг другу, играет музыка, когда музыка заканчивается, тот кто держит мяч, становится водящим. Водящий должен выполнить заранее обговоренное действие.

Цель: социальное взаимодействие, планирование движений, слуховое внимание, проприоцептивное воздействие воды (после привыкания водная среда дает ребенку чувство безопасности).

По итогам педагогического эксперимента установлено, что значительное улучшение показателей уровня физической подготовленности произошло в экспериментальной группе. Результаты проведенных тестов показывают указывают на то, что средний показатель в упражнении «бег 30 метров» улучшился на 0,57 секунды (8,5%), в упражнении «подъем туловища за 30 секунд» увеличилось на 8 раз (70,59%), в упражнении «наклон вперед из положения сидя» увеличился на 4,34 сантиметра (81,25%), в упражнении «шести-минутный бег» увеличился на 189,34 метра (25,92%), а среднее значение пробы Ромберга увеличилось на 8,67 секунды (23,81%). Таким образом, результаты педагогического эксперимента подтверждают эффективность и целесообразность применения предложенной методики гидрореабилитации для детей с РАС. Также это позволяет выполнять упражнения совместно не только с тренером, но и с привлечением родителей присутствующих в бассейне.

Данное исследование безусловно не исчерпывает всей проблемы обучения детей с РАС плаванию, но представляет собой одну из методик, направленную на формирование навыков плавания и проявления интереса к занятиям в бассейне.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гутерман, В.А. Плавание грудных детей : метод. рекомендации / В.А. Гутерман ; под ред. В.В. Щицковой. – Москва : М-во здравоохранения РСФСР, 1978. – 30 с. – Текст : непосредственный.
2. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Т. Делани ; пер. с англ. В. Дегтяревой : науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблинг, 2014. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Казанская, Е.В. Гидрореабилитация детей раннего возраста с перинатальными поражениями центральной нервной системы : учеб.-метод. пособие / Е.В. Казанская, А.А. Патапчук, И.В. Юрков. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГМУ, 2012. – 48 с. – Текст : непосредственный.
4. Климась, Д.Г. Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами аутистического спектра в 6-10 лет : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Д.Г. Климась. – Москва, 2008. – 255 с. – Текст : непосредственный.
5. Козлова, О.С. Современная система гидрореабилитации детей дошкольного возраста с ослабленным здоровьем : дис. ... канд. пед. : 13.00.04 / О.С. Козлова. – Москва, 2015. – 179 с. – Текст : непосредственный.
6. Лях, В.И. Тесты в физическом воспитании школьников / В.И. Лях. – Москва : АСТ, 1998. – 271 с. – Текст : непосредственный.
7. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра : учеб.-метод. пособие для слушателей системы повышения квалификации и проф. подготовки работников образования / С.А. Морозов. – Москва : Добрый век, 2014. – 448 с. – Текст : непосредственный.
8. Мосунов, Д.Ф. Гидропедагогика – основа гидрореабилитации / Д.Ф. Мосунов. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2006. – № 20. – С. 37-49.
9. Сязина, И.Н. Структура и содержание физической реабилитации детей 5-6 лет с дискинезией желчевыводящих путей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Москва, 2012. – 22 с. – Текст : непосредственный.
10. Фирсов, З.П. Плавать раньше, чем ходить / З.П. Фирсов. – Москва : Физкультура и спорт, 1978. – 72 с. – Текст : непосредственный.
11. Холодов, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2018. – 480 с. – Текст : непосредственный.
12. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). PAC (PAC). – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 8.06.2021). – Текст. Изображение : электронные.

REFERENCES

1. Guterma V.A. Plavanie grudnyh detej : metod. rekomendacij [Swimming for Infants]. In V.V. Shhickovoj (ed.). – Moscow: M-vo zdravoohranenija RSFR, 1978. 30 p.
2. Delani T. Razvitie osnovnyh navykov u detej s autizmom: jeffektivnaja metodika igrovyh zanjatij s osobymi det'mi [Developing Basic Skills in Children with Autism: An Effective Method for Playing Activities with Special Children]. Degtjarevoj V. (eds.). – Ekaterenburg: Rama Pabling, 2014. 272 p.
3. Kazanskaja E.V., Patapchuk A.A., Jurkov I.V. Gidroreabilitacija detej rannego vozrasta s perinatal'nymi porazhenijami central'noj nervnoj sistemy: ucheb.-metod. posobie [Hydro-rehabilitation of young children with perinatal lesions of the central nervous system]. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGMU, 2012. 48 p.
4. Klimas' D.G. Jemocional'naja reguljacija u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v 6-10 let: dis. ... kand. psihol. nauk [Emotional regulation in children with autism spectrum disorders at 6-10 years of age. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 255 p.
5. Kozlova O.S. Sovremennaja sistema gidroreabilitacii detej doskol'nogo vozrasta s oslablennym zdorov'em: dis. ... kand. ped. [Modern system of hydro-rehabilitation of preschool children with weakened health. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2015. 179 p.
6. Ljah V.I. Testy v fizicheskom vospitanii shkol'nikov [Tests in the physical education of schoolchildren]. Moscow: AST, 1998. – 271 p.
7. Morozov S.A. Osnovy diagnostiki i korrekcii rasstrojstv auticheskogo spektra: ucheb.-metod. posobie dlja slushatelej sistemy povyshenija kvalifikacii i prof. podgotovki rabotnikov obrazovanija [Fundamentals of Diagnosis and Correction of Autism Spectrum Disorders]. Moskva: Dobryj vek, 2014. 448 p.
8. Mosunov D.F. Gidropedagogika – osnova gidroreabilitacii [Hydro-pedagogy - the basis of hydro-rehabilitation]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafy* [Scientific notes of the University. P.F. Lesgaft], 2006, no. 20, pp. 37-49.
9. Sjzina I.N. Struktura i sodержanie fizicheskoj reabilitacii detej 5-6 let s diskineziej zhelchevyvodjashih putej: avtoref. dis. kand. ped. nauk [The structure and content of physical rehabilitation of children 5-6 years old with biliary dyskinesia. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2012. 22 pp.
10. Firsov Z.P. Plavat' ran'she, chem hodit' [Swim earlier than walk]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 1978. 72 p.
11. Holodov Zh.K., Kuznecov V.S. Teorija i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta [Theory and methodology of physical culture and sports]. Moskva: Akademija, 2018. 480 p.
12. Vsemirnaja organizacija zdravoohranenija (VOZ). RAS (RAS) [World Health Organization (WHO). RAS (RAS)]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Accessed 8.06.2021).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Анфилатова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11509@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-0412-2553.

А.Д. Светлакова, магистр 2 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11509@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-1760-5204.

## 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.

A.D. Svetlakova, 2nd year Master's Student of the Faculty of Physical Culture and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud118497@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-1760-5204.

УДК 378.016:81

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_12

**Дарья Сергеевна Беспалова**

г. Челябинск

## **Роль взаимного доверия при обучении иностранному языку в высшей школе**

В данной статье рассматривается феномен доверия, его сущность, различные подходы к пониманию данного термина, который связан со всеми сферами жизни общества. Доверие играет неоспоримую роль в развитии личностных и профессиональных качеств каждого человека. В статье дается обоснование значения доверия в социуме и в педагогическом процессе, в частности, в процессе обучения иностранным языкам в высшей педагогической школе. Анализируется взаимное доверие между участниками образовательного процесса на практических занятиях по иностранному языку. В актуальном исследовании делается акцент на проблеме установления доверительных отношений, а также описывается их влияние на мотивацию как обучающихся иностранному языку, так и обучающего в высшей школе. Намечаются перспективные направления для дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** доверие, взаимодействие, процесс обучения, мотивация, формирование компетенций.

**Daria Sergeevna Bepalova**

Chelyabinsk

## **The role of mutual trust in teaching a foreign language in higher education**

This article examines the phenomenon of trust, its essence, various approaches to understanding this term, which is associated with all spheres of society. Trust plays an indisputable role in the development of personal and professional qualities of each person. The article substantiates the importance of trust in society and in the pedagogical process, in particular, in the process of teaching foreign languages at the higher pedagogical school. The mutual trust between the participants of the educational process in practical classes in a foreign language is analyzed. The current study focuses on the problem of establishing trust relationships, and also describes their impact on the motivation of both foreign language learners and the teacher in higher school. Promising directions for further research are outlined.

**Keywords:** trust, interaction, learning process, motivation, competence formation.

**Введение.** Обучение представляет собой сложный многоаспектный процесс, который зависит от множества факторов. Традиционная отечественная модель обучения в высшей школе предполагает взаимодействие преподавателя и студента. Результаты обучения зависят не только от преподаваемого материала, но и от усвоения его студентами. Это напрямую связано с мотивацией, как обучающего, так и обучающихся. В данном случае речь идет об умении преподавателя заинтересовать студентов в предмете с одной стороны, а также о заинтересованности самого преподавателя не только в предмете, но и в сферах, которые интересны студентам. Взаимоотношения преподавателя и студента влияют на формирование необходимых компетенций и достижение образовательных целей. Необходимо отметить, что именно отношения, основанные на доверии, помогают создать условия для развития личных и профессиональных качеств, т.к. субъект

взаимодействует с окружающим миром, познает и преобразует его и себя [3].

Практические занятия по иностранному языку в высшей школе предполагают коммуникативный контакт в группе студентов. Важную роль в процессе обучения иностранному языку играет благоприятный микроклимат на занятиях, т.е. атмосфера, позволяющая студентам преодолеть психологические барьеры, такие как страх, неуверенность, стеснение [5]. Доверие является важным элементом продуктивного взаимодействия между участниками педагогического процесса. В данном исследовании, мы рассмотрим роль и значение доверия при обучении иностранному языку в высшей школе.

**Исследовательская часть.** Феномен «доверие» связан со всеми этапами развития личности с самого рождения: при общении в семье, с друзьями, в учебной и профессиональной деятельности [1, С. 34]. Следовательно, противопоставление

доверие – недоверие присутствует во всех социальных сферах, что делает исследование данного явления весьма актуальным. Доверие представляет собой «психическое состояние», в силу которого мы опираемся на какое-либо мнение, которое представляется нам авторитетным. Доверие затрагивает вопросы, находящиеся в компетенции человеческого познания [2, С. 131].

В данном исследовании мы понимаем доверительные отношения между участниками образовательного процесса, как партнерские отношения, основанные на сотрудничестве, честности. При обучении иностранному языку в высшей школе доверительные отношения между преподавателем и студентом играют важную роль. Отметим, что необходимо стараться установить контакт со студентами с первых занятий, т.к. именно первое впечатление накладывает отпечаток на дальнейшее сотрудничество в процессе учебной деятельности. Изначально, статусы преподавателя и студента не равны. Преподаватель является носителем научных знаний, имеет определенный профессиональный и жизненный опыт, владеет необходимыми компетенциями. Студент выступает в другом статусе, в статусе обучающегося. Часто именно разные ступени, на которых находятся преподаватель и студент становятся преградой для развития доверительных отношений. Другая проблема доверия между участниками образовательного процесса связана с развитием информационных технологий в обществе и при обучении. Так, часто знания и умения преподавателя ставятся под сомнение и сравниваются с научными данными из всемирной глобальной сети Интернет. Это порождает недоверие к преподавателю как к носителю актуальных знаний и умений, а также, недоверие преподавателя по отношению к студентам, которые ставят под сомнение правдивость этих знаний. Традиционно, преподаватель руководит образовательным процессом на занятиях в высшей педагогической школе, что также становится преградой взаимных доверительных отношений, т.к. студенты часто лишены инициативы, и не имеют возможности выразить свою точку зрения.

Практические занятия по иностранному языку предполагают совместную работу обучающего и обучающегося. Так, взаимное доверие влияет на эмоциональный настрой участников учебного процесса и на эффективность обучения в целом. Для создания атмосферы взаимного доверия предлагаем учитывать следующие факторы.

Во-первых, преподавателю иностранного языка следует стремиться стать языковым партнером

для обучающихся. Речь идет об уровне владения не только иностранным языком, но и об уровне владения лингвокультурологическими знаниями, т.е. знаниями о национальной культуре и о традициях, страны изучаемого языка. Необходимо учитывать, как интересы студентов при отборе методического материала, так и уровень владения языком, которому задания должны соответствовать.

Во-вторых, давать студентам возможность выбора. Преподаватель может на время меняться со студентами своей «руководящей ролью», предлагая учащимся проявить инициативу. Это позволит развить личностные качества студентов, такие как ответственность, добросовестность, умение общаться и сотрудничать с одной стороны, с другой – будет способствовать лучшему усвоению материала по изучаемой теме. Обучающиеся получают возможность раскрыть свои творческие способности, развить умения самостоятельно отбирать необходимый материал и работать с ним.

В-третьих, необходимо всегда помнить о вежливом и доброжелательном отношении. Преподаватель служит эталоном поведенческой культуры для студентов, которые перенимают эмоциональный настрой. Следовательно, это задает определенную атмосферу практического занятия и учит толерантному отношению к партнерам.

**Заключение.** Взаимные доверительные отношения между участниками образовательного процесса являются важной составляющей успешного обучения иностранному языку в высшей школе. Доверие присутствует в жизни каждого человека, начиная с доверия ребенка к матери, и связано со сферой человеческого познания. В статье проанализированы взаимоотношения между преподавателем и студентом, а также отношения между студентами в группе. Преподаватель стремиться не только научить, но и развить личностные качества каждого студента в отдельности, привить жизненные ценности, стать партнером. В данной статье приводятся некоторые факторы, которые могут влиять на доверительные отношения при обучении иностранному языку. Взаимоотношения между студентами играют при обучении немаловажную роль. Речь идет об умении взаимодействовать, сотрудничать на основе равенства, проявлять эмпатию, быть честным и искренним [4]. Эти качества лежат в основе доверия и являются важнейшими в развитии и становлении личности. Так, проблема взаимного доверия между участниками образовательного процесса является актуальной и требует дальнейшего комплексного исследования.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Культура доверия участников образовательного процесса в полиэтнической / поликультурной среде», заявка № МК-009-21 от 22.04.2021.*

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антоненко, И.В. Доверие: понятие, генезис, структура / И.В. Антоненко. – Текст : непосредственный // Вестник НГУ. Серия: Психология. – 2015. – Т. 9, вып. 2. – С. 34-44.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – Текст : непосредственный.
3. Зими́на, Н.А. Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе / Н.А. Зими́на. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – № 07 (июль). – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm> (дата обращения: 15.06.2021).
4. Матушак, А.Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании / А.Ф. Матушак. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2015. – № 5. – С. 120-125.
5. Пашукова, Т.И. Психологические особенности обучения иностранным языкам и применение нестандартных методик преподавателями и студентами-практикантами / Т.И. Пашукова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 3 (832). – С. 256-268.

## REFERENCES

1. Antonenko I.V. Dovereie: ponjatie, genezis, struktura [Trust: concept, genesis, structure]. *Vestnik NGU. Serija: Psihologija [Bulletin of NSU. Series: Psychology]*, 2015, vol. 9, vyp. 2, pp. 34-44.
2. Meshherjakova B.G. (eds.) Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Big psychological dictionary]. Moscow: AST; Sankt-Peterburg: Prajm-Evroznak, 2009. 811 p.
3. Zimina N.A. Dovereie mezhdru prepodavatelem i studentami kak neobhodimyj komponent uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze [Trust between the teacher and students as a necessary component of the educational process at the university]. *Koncept [Concept]*, 2015, no. 07 (ijul'). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm> (Accessed 15.06.2021).
4. Matushak A.F. Prognozirovanie kul'tury doverija uchastnikov obrazovatel'nogo processa v vysshem professional'nom obrazovanii [Forecasting the culture of trust of participants in the educational process in higher professional education]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, pedagogika, psihologija [IKBFU's Vestnik: Philology, Pedagogy, Psychology]*, 2015, no. 5, pp. 120-125.
5. Pashukova T.I. Psihologicheskie osobennosti obuchenija inostrannym jazykam i primenenie nestandardnyh metodik prepodavateljami i studentami-praktikantami [Psychological features of teaching foreign languages and the use of non-standard techniques by teachers and student trainees]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching]*, 2019, no. 3 (832), pp. 256-268.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.С. Беспалова, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: [bespalovads@cspu.ru](mailto:bespalovads@cspu.ru), ORCID: 0000-0001-8013-1091.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.S. Bespalova, Ph. D. in Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: [bespalovads@cspu.ru](mailto:bespalovads@cspu.ru), ORCID: 0000-0001-8013-1091.

УДК 378.14

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_14

**Елена Сергеевна Васева**  
г. Нижний Тагил

## **Подготовка социального проекта как способ достижения образовательных целей при обучении курсу «Информационные технологии в социальной сфере»**

В статье рассматривается организация курса «Информационные технологии в социальной сфере» для студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа». Предлагается работу студентов организовать при использовании метода социального проектирования. Обозначаются этапы социального проектирования, для каждого этапа предлагаются примеры заданий, эффективность выполнения которых непосредственно зависит от применения умений в области информационно-коммуникационных технологий. Определяется, что на каждом этапе должен быть получен результат, который может быть оценен и сопоставим с темой курса. Демонстрируются некоторые примеры визуализированных результатов, которые были получены студентами. Применение социального проектирования в процессе обучения курсу «Информационные технологии в социальной сфере» позволяет создать условия для развития личностных качеств обучающихся, интеграции знаний и умений из разных учебных дисциплин, формирования компетенций в области использования современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, понимания перспективности и эффективности применения технологий в различных предметных областях.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, проектная деятельность, социальный проект, этап социального проектирования, визуализация результатов проектирования.

Elena Sergeevna Vaseva  
Nizhny Tagil

**Social project preparation as a way to achieve educational goals while teaching the course “Information technology in the social sphere”**

The article discusses the organization of the course “Information technology in the social sphere” for students studying in the field of “Social work”. It is proposed to organize the work of students using the method of social design. The stages of social design are indicated, examples of tasks are offered for each stage, the effectiveness of the implementation of which directly depends on the use of skills in the field of information and communication technologies. It is determined that at each stage a result should be obtained that can be evaluated and comparable to the topic of the course. Some examples of visualized results that were obtained by students are shown. The use of social design in the process of teaching the course “Information technology in the social sphere” allows you to create conditions for the development of personal qualities of students, the integration of knowledge and skills from different academic disciplines, the formation of competencies in the use of modern information and communication technologies in professional activities, understanding the prospects and effectiveness application of technologies in various subject areas.

**Keywords:** information and communication technologies, project activities, social project, social design stage, visualization of design results.

Информационно-коммуникационные технологии являются средством достижения решения профессиональных задач в различных предметных областях. Задача формирования готовности студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий для обработки текстовой, звуковой, графической, мультимедиа информации является актуальной в современных условиях информационного общества. Не является исключением и будущий социальный работник. Согласно профессиональному стандарту [4] социальный работник для выполнения трудовых действий профессии должен обладать умениями «Использовать информационно-коммуникационные технологии, в том числе Интернет-ресурсы».

Потенциалом для развития профессиональных компетенций, в том числе и умений в области информационно-коммуникационных технологий, обладает использование социального проектирования в образовательном процессе [3]. Применение социального проектирования в учебном процессе сказывается на результативности освоения образовательной программы, так как в этом случае метод обучения является методом будущей профессиональной дея-

тельности, что позволяет актуализировать знания и умения студентов [5]. Социальный проект состоит из ряда этапов: разработка концепции, определение целей и задач, оценка востребованности и перспективности, календарное и финансовое планирование, защита, работа по реализации проекта, оценивание итогов [1, 2]. Для получения результатов на каждом этапе целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии.

Преподаватель работу студентов должен организовать таким образом, чтобы в процессе социального проектирования были созданы условия для приобретения компетенций в области всех современных информационно-коммуникационных технологий, для понимания значимости информационно-коммуникационных технологий как средств обеспечения доступности информации, повышения качества предоставляемых социальных услуг, профессионального развития специалиста.

При этом на каждом этапе должен быть получен результат, который может быть оценен и сопоставим с темой курса. В таблице 1 представлены примеры формулировок заданий по разделам курса, которые могут быть предложены студентам.

Таблица 1

**Примеры формулировок заданий**

Раздел курса	Пример задания
Поиск информации в сети Интернет	Составьте иерархию документов в области социальной политики Российской Федерации с указанием конкретных нормативных документов (согласно теме вашего проекта)
Технологии обработки текстовой информации	<p>Оформите документ, включающий описание услуг (соответствующих вашей теме). Документ должен быть иерархическим. Описание каждой услуги должно содержать следующие разделы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) способ получения услуги;</li> <li>2) учреждение ответственное за ее оказание;</li> <li>3) документы, необходимые для оформления услуги;</li> <li>4) способ получения консультации по получению услуги;</li> <li>5) как, при необходимости, обжаловать результаты ее оказания.</li> </ol> <p>Документ должен быть иерархическим, иметь автоглавление, номера страниц, в верхнем колонтитуле – название раздела. Каждый раздел должен иметь особенный стиль оформления. В тексте должны присутствовать гиперссылки (сайты учреждений, формы документов, нормативно-правовые документы и т.д.)</p> <p>Разработайте социальный паспорт предприятия в текстовом редакторе MS Word</p>

## ПЕДАГОГИКА

Раздел курса	Пример задания
Технологии обработки числовой информации	В табличном процессоре составить смету по реализации социального проекта
Технологии обработки графической информации	Разработайте буклет на тему «Что должен знать и уметь социальный работник»
	В виде диаграммы Исикавы представить цели и задачи реализации социального проекта. При создании диаграммы использовать онлайн-сервисы
	В виде ментальной карты представить информацию об инициативной группе, которая будет работать над реализацией социального проекта
	В виде диаграммы Ганта представить план реализации социального проекта
Мультимедиа технологии	Создать презентацию социального проекта. Презентация должна включать следующие слайды: 1. Название проекта. Авторы. 2. Краткое описание проекта. 3. Цель и задачи проекта. 4. Информация об инициативной группе. 5. План реализации проекта. 6. Смета расходов. 7. Ожидаемые результаты. 8. Дальнейшее развитие проекта
	Разработать анкету для определения показателей заинтересованности и значимости социального проекта для определенной категории граждан
Технологии разработки сайта	С помощью конструктора создать сайт для организации поддержки социального проекта. Сайт должен отвечать следующим требованиям: 1. Сайт включает контент полезный для выбранной целевой аудитории, оригинальность содержания. 2. Сайт включает все материалы, разработанные на предыдущих занятиях, ссылки на материалы корректны. 3. Дизайн сайта зависит от направленности деятельности компании, адекватность цветовой гаммы, читабельность текста. 4. Логическая структура сайта, понятная и удобная внутренняя навигация

Выполнение заданий при изучении курса предполагает работу над одной сквозной темой, которую студенты выбирают в самом начале обучения. Выбор темы сопровождается анализом информации, обоснованием социальной значимости определенной проблемы. Каждый этап заканчивается определенным результатом, который можно визуализировать и впоследствии включить в защиту проекта.

На рисунке 1 показан результат работы студента по поиску и анализу информации в сети Ин-

тернет. Результат оформлен в текстовом документе, при этом учтены определенные в задании требования к форматированию.

На рисунке 2 показан результат работы одного из студентов – графическое представление основных направлений социального проекта по адаптации пожилых людей.

На рисунке 3 показаны аспекты социальной работы с многодетными семьями, материалы также были получены студентами.

Социально-бытовые услуги, направленные на поддержание  
жизнедеятельности получателей  
социальных услуг в быту

 Как получить услугу

Для рассмотрения вопроса о предоставлении социальных услуг в форме социального обслуживания на дому подается в письменной или электронной форме заявление о предоставлении социальных услуг, составленное по форме, утвержденной приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 марта 2014 г. N 159н «Об утверждении формы заявления о предоставлении социальных услуг» ([ссылка](#)).

 Какое учреждение ответственно за ее оказание

Федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социального обслуживания (далее - уполномоченный федеральный орган исполнительной власти).

Рис. 1. Результат работы в текстовом редакторе

Игровая терапия	Арт-терапия	Музыкотерапия	Групповые беседы	Изучение интернета
<p><b>Игра – возможность понять себя, свои какие-либо проблемы, а так же хорошо провести время</b></p>	<p><b>Арт – терапия помогает получить внутреннюю гармонию</b></p>	<p><b>Музыка – это идеальное средство познать и полюбить себя</b></p>	<p><b>Лекции с пожилыми людьми на различные темы</b></p>	<p><b>Интернет дает возможность по-новому реализовать свои способности</b></p>
<p>-Благотворное влияние на психологическое состояние пожилых людей</p>	<p>-Улучшается настроение, пропадает повышенная тревожность</p>	<p>-Стоит слушать тихую классическую музыку и звуки природы, которые настраивают на спокойствие</p>	<p>-Такая технология широко расширяет кругозор и удовлетворяет в духовных потребностях</p>	<p>-С помощью интернета можно найти новых друзей, либо старых знакомых, с которыми можно было бы вспомнить прошлое</p>

Рис. 2. Фрагмент результата работы студента, графическое представление основных направлений социального проекта по адаптации пожилых людей

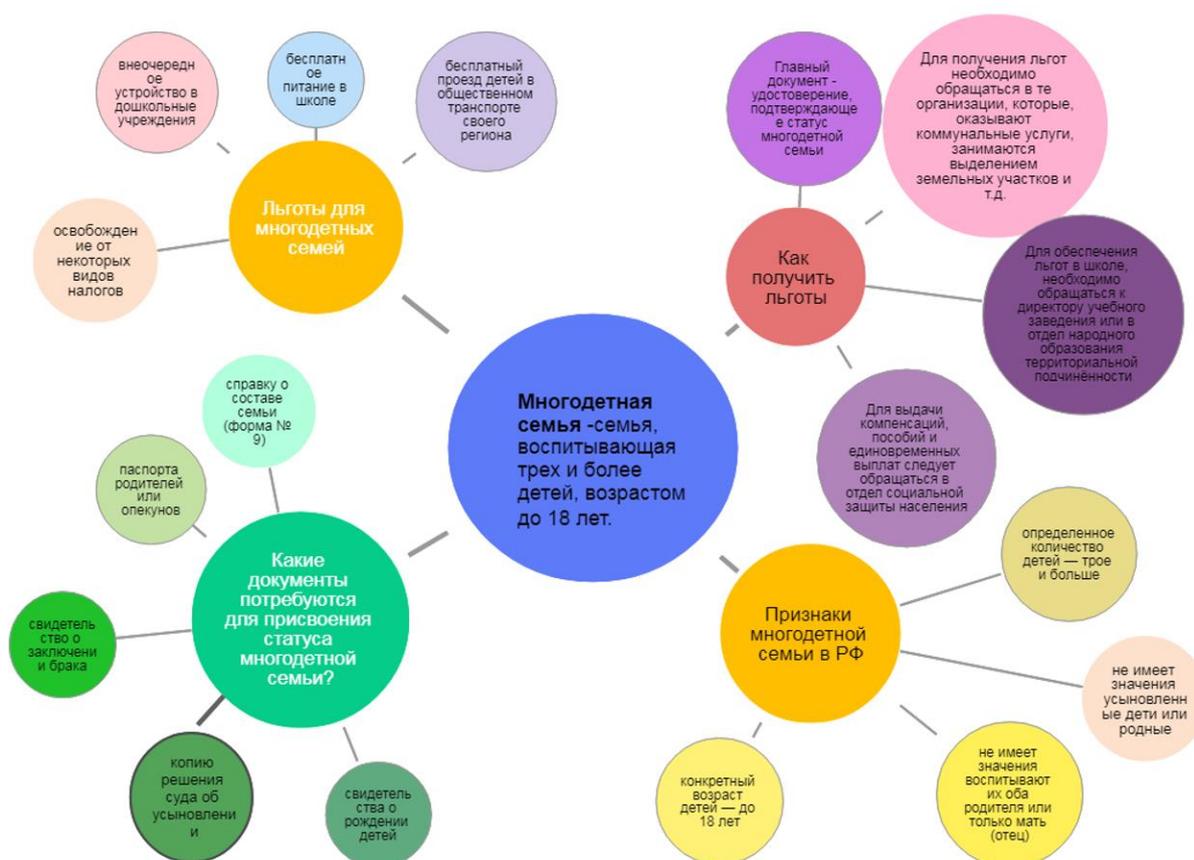


Рис. 3. Фрагмент работы студента «Вопросы социальной и правовой политики по поддержке многодетных семей»

Защита проекта предполагает публично выступление, на котором студенты кроме полученных конкретных результатов выполняют самоанализ успешности проектной работы, определяют перспективы развития проекта, оценивают воз-

можности применения информационно-коммуникационных технологий на каждом этапе.

Работа над социальным проектом в процессе обучения курсу «Информационные технологии в социальной сфере» позволяет создать условия для

проявления самостоятельности и креативности обучающихся, интеграции знаний и умений из разных учебных дисциплин, формирования компетенций в области использования современных

информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, понимания перспективности и эффективности применения технологий в различных предметных областях.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зыкова, И.В. Роль социального проектирования в формировании профессиональных компетенций студентов медицинского колледжа / И.В. Зыкова. – Текст : непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 5 (20). – С. 23-27.
2. Иванова, Н.Ю. Социальный проект: проблема-идея-результат : метод. пособие / Н.Ю. Иванова, В.И. Кривенков. – Новосибирск, 2016. – 28 с. – Текст : непосредственный.
3. Кулькова, В.Ю. Разработка социального проекта как форма внеаудиторной работы со студентами в системе подготовки специалистов по социальной работе / В.Ю. Кулькова. – Текст : электронный // Государственное управление. Электронный вестник. – 2010. – № 25. – URL: [http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2010/vipusk\\_25.\\_dekabr\\_2010\\_g./podgotovka\\_upravlentcheskih\\_kadrov/kulkova.pdf](http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2010/vipusk_25._dekabr_2010_g./podgotovka_upravlentcheskih_kadrov/kulkova.pdf) (дата обращения: 11.08.2021).
4. Российская Федерация. М-во труда и социальной защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Социальный работник» : приказ от 18 июня 2020 г. N 354н. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/74400703/paragraph/31/doclist/13007/showentries/0/highlight/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA:0> (дата обращения: 11.08.2021). – Текст : электронный.
5. Социальное проектирование в образовании и практике социальной работы : учеб. пособие / А.В. Старшинова, С.Н. Панкова, Е.Б. Архипова, М.В. Миронова [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 160 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. Zykova I.V. Rol' social'nogo proektirovaniya v formirovanii professional'nyh kompetencij studentov medicinskogo kolledzha [The role of social design in the formation of professional competencies of medical college students]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of the Mari State University], 2015, no. 5 (20), pp. 23-27.
2. Ivanova N.Ju., Krivenkov V.I. Social'nyj proekt: problema-ideja-rezul'tat: metod. posobie [Social project: problem-idea-result]. – Novosibirsk, 2016. 28 p.
3. Kul'kova V.Ju. Razrabotka social'nogo proekta kak forma vneauditornoj raboty so studentami v sisteme podgotovki specialistov po social'noj rabote [Development of a social project as a form of extracurricular work with students in the system of training specialists in social work]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Jelektronnyj vestnik* [Public administration. E-Journal], 2010, no. 25. URL: [http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2010/vipusk\\_25.\\_dekabr\\_2010\\_g./podgotovka\\_upravlentcheskih\\_kadrov/kulkova.pdf](http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2010/vipusk_25._dekabr_2010_g./podgotovka_upravlentcheskih_kadrov/kulkova.pdf) (Accessed 11.08.2021).
4. Rossijskaja Federacija. M-vo truda i social'noj zashhity. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Social'nyj rabotnik»: prikaz ot 18 ijunja 2020 g. N 354n [On the approval of the professional standard “Social worker”]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/74400703/paragraph/31/doclist/13007/showentries/0/highlight/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA:0> (Accessed 11.08.2021).
5. Starshinova A.V., Pankova S.N., Arhipova E.B., Mironova M.V., et al. Social'noe proektirovanie v obrazovanii i praktike social'noj raboty: ucheb. posobie [Social design in education and social work practice]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2018. 160 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.S. Vaseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, 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.

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

### **Рейтинговая система как средство оценивания готовности будущих учителей к работе в условиях информатизации образования**

Контроль и оценивание результатов учебной деятельности студентов являются важными составляющими образовательного процесса в вузе. Обсуждаются возможности использования рейтинговой системы при обучении будущих учителей как средства формирования умений саморефлексии, способности планирования своей деятельности, самомотивации на выполнение заданий, осознания необходимости постоянной и систематической работы. Приводятся примеры заданий, реализуемых в курсе «Компьютерное обеспечение образовательного процесса», которые могут являться компонентами предложенной рейтинговой системы. Для каждого задания определены: формулировка проблемы, условия выполнения, общие указания по подготовке, критерии оценивания. Делается вывод, что реализация подготовки студентов по учебной дисциплине при использовании рейтинговой системы обеспечивает организацию и проведение текущего контроля для определения соответствия индивидуальных образовательных достижений обучающихся основным показателям результатов подготовки.

**Ключевые слова:** оценивание результатов учебной деятельности, рейтинговая система оценивания, критерии оценивания, информационно-коммуникационные технологии, компьютерное обеспечение образовательного процесса, информатизация образования.

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

### **The rating system as a means of assessing the future teachers readiness to work in the conditions of informatization of education**

Monitoring and evaluating the results of students' educational activities are important components of the educational process at the university. The possibilities of using the rating system in teaching future teachers as a means of developing the skills of self-reflection, the ability to plan their activities, self-motivation to complete tasks, awareness of the need for constant and systematic work are discussed. The authors give the examples of tasks implemented in the course "Computer support of the educational process" which can be components of the proposed rating system. For each assignment, the following are determined: the formulation of the problem, conditions for implementation, general instructions for preparation, assessment criteria. It is concluded that the implementation of training students in an academic discipline using the rating system ensures the organization and conduct of current control to determine the compliance of students' individual educational achievements with the main training results indicators.

**Keywords:** assessment of the results of educational activities, rating system of assessment, assessment criteria, information and communication technologies, computer support of the educational process.

Важнейшими составляющими учебного процесса в высшей школе являются контроль и оценивание качества знаний, определение соответствия достигнутых студентами компетенций требованиям, установленным федеральными государственными образовательными стандартами. Поэтому применяемые формы контроля и оценивания отличаются большим разнообразием. Одним из современных средств оценивания достижений студентов высших учебных учреждений является рейтинговая система. Рейтинговая система является одновременно абсолютной и относительной шкалой, так как с одной стороны показывает количество баллов, набранных студентом за курс, а с другой – относительное место обучающегося в общем списке [3].

Применение рейтинговой системы оценивания позволяет создать условия для формирования у студентов умений саморефлексии, способностей планирования и корректировки своей деятельности, самомотивации на выполнение заданий, осознания необходимости постоянной и систематической работы [4, 5, 6].

Рейтинговая система может быть реализована как в рамках одной дисциплины, так и по ряду дисциплин за определенный период времени (семестр, год и т. д.) [2]. Описываемая в текущей статье рейтинговая система применялась в рамках одной дисциплины «Компьютерное обеспечение образовательного процесса». Целью дисциплины «Компьютерное обеспечение образовательного процесса» является формирование у будущего учителя системы знаний и умений в области применения современных информационно-коммуникационных технологий при использовании методов, технологий обучения и диагностики. В рамках данного курса будущие учителя различных специальностей, в том числе и гуманитарных, разрабатывают электронные образовательные ресурсы согласно целям информатизации образования, описывают методику их применения в учебном процессе, знакомятся со стандартами оценки качества электронных средств. Кроме того, будущие учителя должны понимать роль и место информационной образовательной среды (ИОС) в

учебных заведениях, называть компоненты ИОС и описывать работу с ними. Отметим, что для отслеживания качества подготовки будущих учителей к работе в условиях применения информационно-коммуникационных технологий целесообразно включить в процесс подготовки дифференцированные задания. В этом случае преподаватель сможет отследить уровень компетенций студентов в ИТ-сфере и, при необходимости, варьировать содержание заданий. В свою очередь, благодаря рейтинговой системе, студенты смогут самостоятельно оценивать свои возможности и сравнивать их с результатами других студентов, что делает «более прозрачным» выставление итоговой отметки за курс.

Рассмотрим несколько примеров заданий, при применении которых в процессе обучения может быть реализована рейтинговая система. Результаты выполнения заданий демонстрируются в аудитории, студентам заранее (за 1-2 недели) предоставляется формулировка проблемы, что дает им возможность подготовиться заранее – изучить обязательную и дополнительную литературу согласно рабочей программе, поработать со словарем понятий и терминов, проработать лекционный материал, найти обсуждения проблемы в сети Интернет.

**Задание 1.** Обсуждение проблемной ситуации.

Общие указания по подготовке к обсуждению проблемной ситуации:

1. Изучить литературу, нормативно-правовые документы и определить понятие «Информатизация образования».

2. Проанализировать особенности процесса информатизации в России и в других странах. Привести статистические данные.

3. Обозначить пути развития информатизации.

Общие указания:

1. Проанализировав нормативно-правовые документы, методическую литературу и высказывания известных личностей в мире науки, культуры, искусства, политики наметить пути развития своей предметной области.

2. Предположить, как могут способствовать ИКТ для развития вашей предметной области, какие новые типы появятся и как их встроить в методику предмета.

Критерии оценивания:

Пороговый уровень: знает современные методы, технологии и средства обучения и диагностики.

Повышенный уровень: знает современные методы, технологии и средства обучения и диагностики, а также варианты применения различных технологий в образовательном процессе, называет пути развития информатизации образования в 21 веке.

Высокий уровень: на основе анализа современных методов, технологий и средств обучения и

диагностики, а также различных технологий намечает пути развития информатизации в 21 веке на примере своей предметной области, приводит конкретные примеры.

**Задание 2.** Деловая игра «Суд над информатизацией образования».

Общие указания для студентов:

1. Изучение литературы и нормативно-правовых документов с целью определения понятия «Информатизация образования».

2. Сбор и уточнение информации по данной теме.

3. Распределение ролей: адвокат, прокурор, судья, свидетели обвинения и защиты, присяжные заседатели.

4. Подготовка материалов с учетом назначенной роли.

5. Подготовка выступления.

Ход мероприятия:

Преподаватель определяет цель и задачи игры, следит за ходом игры, затем судья начинает «судебный процесс», а каждый из студентов выполняет свою роль.

На заключительном этапе осуществляется вынесение приговора и подведение итогов.

Критерии оценивания:

Пороговый уровень: студент ориентируется в нормативно-правовых и организационных документах, регламентирующих деятельность образовательных учреждений в условиях информатизации.

Повышенный уровень: студент использует нормативно-правовые и организационные основы деятельности для анализа различных проблемных ситуаций.

Высокий уровень: студент использует нормативно-правовые и организационные основы деятельности для анализа ситуаций будущей профессиональной деятельности.

**Задание 3.** Круглый стол (дискуссия).

Темы:

1. Возможна ли организация проектной деятельности в условиях проведения курсов повышения квалификации в краткосрочный период?

2. За и против дистанционного обучения в современных условиях.

Общие указания по подготовке к обсуждению проблемной ситуации:

1) Изучить литературу, нормативно-правовые документы и определить понятия «проектная деятельность», «дистанционное обучение».

2) Проанализировать особенности каждого из этих процессов в России и в других странах. Привести статистические данные.

3) Обозначить аргументы «За» и «Против» по каждой теме.

Критерии оценивания:

Пороговый уровень: знает способы проектной и инновационной деятельности в образовании на основе применения информационно-коммуникационных технологий.

Повышенный уровень: умеет применять информационно-коммуникационные технологии для реализации способов проектной и инновационной деятельности.

Высокий уровень: владеет практическими способами проектной и инновационной деятельности в образовании на основе применения информационно-коммуникационных технологий.

**Задание 4.** Оформление портфолио проекта.

Общие указания по подготовке портфолио проекта:

1. Студентам предлагается оформить портфолио проекта в состав которого включены:

- цели, сформулированные в терминах деятельности учащихся;
- план организации проектной деятельности;
- разработанные электронные образовательные ресурсы;
- материалы разработанные с помощью сервисов web 2.0;
- блог для организации взаимодействия участников образовательного процесса.

2. Все материалы должны быть логично структурированы в учебный проект, обоснована актуальность выбранной темы проекта. Проект можно применять для реализации методических линий в дальнейшей педагогической деятельности.

3. Проект выполняется в течении нескольких аудиторных занятий и во время самостоятельной внеаудиторной работы.

**Критерии оценивания:**

Пороговый уровень: ориентируется в основных направлениях использования информационно-коммуникационных технологий для решения задач учебного процесса.

Повышенный уровень: знает основные направления использования информационно-коммуникационных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности в образовательном процессе школы.

Высокий уровень: умеет проектировать образовательный процесс школы с использованием информационно-коммуникационных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности.

**Задание 5.** Шесть шляп мышления.

Необходимо проанализировать возможности сетевых сервисов по определенной теме с разных точек зрения: с точки зрения администрации, обучающихся, учителей, участников курсов повышения квалификации, родителей.

Общие указания по подготовке к занятию:

1. Определить понятие «сетевой сервис».
2. Рассмотреть возможности сетевых сервисов.
3. Проанализировать особенности применения сетевых сервисов в школе.
4. Проанализировать учебно-методическую литературу и нормативные документы и выделить

основные цитаты о сетевых сервисах (если таковые имеются).

Ход мероприятия:

1. Студентам предлагается разделить на несколько групп и проанализировать данную проблему с разных точек зрения.

2. Определить структуру и возможности использования сетевых сервисов для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

Пороговый уровень: называет виды сетевых сервисов, которые могут быть использованы в образовательном процессе.

Повышенный уровень: анализирует возможности использования сетевых сервисов в образовательном процессе.

Высокий уровень: проектирует содержание преподаваемых предметов с включением сетевых сервисов как средств обучения.

За каждое задание студент получает от 0 до 3 баллов (0 баллов – задание не выполнено, 1 балл – уровень подготовки пороговый, 2 балла – уровень подготовки повышенный, 3 балла – уровень подготовки высокий).

Кроме описанных заданий при изучении курса студенты выполняют ряд лабораторных работ, за каждую из которых также могут получить от 0 до 3 баллов. Например, в лабораторной работе описывается алгоритм разработки электронных средств для контроля знаний по одной из тем предметной подготовки в сетевом сервисе Online TestPad [1]. Работа студента оценивается по следующим критериям:

Пороговый уровень: студент разрабатывает электронные средства контроля знаний согласно предложенному алгоритму.

Повышенный уровень: студент разрабатывает электронные средства контроля знаний согласно предложенному алгоритму, при этом вносит изменения в содержание теста, добавляет свои вопросы, описывает методику его применения в учебном процессе.

Высокий уровень: студент самостоятельно выбирает тему и формулирует вопросы, анализирует сервисы для разработки средств оценивания, разрабатывает самостоятельно тест и/или кроссворд в выбранном им сервисе и описывает методику его применения в учебном процессе.

В итоге каждый студент получает определенную сумму баллов за работу в течение семестра по дисциплине:

Пороговый уровень: студент ориентируется в основных направлениях информатизации образования, умеет разрабатывать электронные образовательные ресурсы согласно предложенному алгоритму.

Повышенный уровень: студент использует знания в области информатизации образования

для анализа различных проблемных ситуаций, умеет самостоятельно разрабатывает электронные образовательные ресурсы в различных сервисах по алгоритму и вносить в них изменения, предлагает варианты применения разработанных средств в учебном процессе.

Высокий уровень: студент знает основные направления информатизации образования, умеет применять эти знания для решения проблем бу-

дущей профессиональной деятельности, самостоятельно анализирует и отбирает средства для создания электронных образовательных ресурсов, разрабатывает в них ЭОР различных типов и описывает методику их применения в учебном процессе с учетом особенностей обучающихся.

Результаты готовности студентов к работе в условиях информатизации образования представлены на рисунках 1 и 2.



Рис. 1. Распределение по уровням готовности студентов к работе в условиях информатизации образования, профиль «Физика и информатика»



Рис. 2. Распределение по уровням готовности студентов к работе в условиях информатизации образования, профиль «Английский язык и немецкий язык»

Мы видим, что в первом случае результаты студентов лучше, поскольку они дополнительно изучают содержание курсов в области работы с ИКТ как будущие учителя информатики. В этом случае, преподаватель может включить в курс более сложные задания, увеличить их количество и т.д. Кроме того, во всех случаях наблюдается тенденция улучшения качества подготовки. Это связано с тем, что благодаря подобной системе оценивания, преподаватель может вносить изменения в содержание курса с учетом направления подготовки и способностей студентов.

Таким образом, реализация подготовки студентов по учебной дисциплине при использовании рейтинговой системы обеспечивает организацию и проведение текущего контроля для определения соответствия (или несоответствия) индивидуальных образовательных достижений обучающихся основным показателям результатов подготовки. Полученная сумма баллов и место студента в рейтинге также может служить основанием для получения оценки на экзамене или зачете.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Баженова, И.И. Разработка и применение цифровых образовательных ресурсов по физике : учеб.-метод. пособие / И.И. Баженова, Н.В. Бужинская, Е.С. Васева. – Махачкала : АЛЕФ, 2021. – 92 с. – Текст : непосредственный.
2. Верещагин, Ю.Ф. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза : учеб. пособие / Ю.Ф. Верещагин, В.П. Ерунов. – Оренбург : ОГУ, 2003. – 105 с. – Текст : непосредственный.
3. Перевощикова, Е.Н. Рейтинговая система оценивания деятельности студентов как средство управления качеством образовательного процесса по специальности / Е.Н. Перевощикова, А.И. Голубева. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2007. – № 12. – С. 65-72.
4. Смирнов, П.В. Рейтинговая система оценивания как метод стимулирования учебных достижений студентов / П.В. Смирнов, Е.Г. Павлов, А.Л. Брезгин. – Текст : непосредственный // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 5-6. – С. 185-188.
5. Чернова, Е.Б. Балльно-рейтинговая система оценивания качества усвоения учебных дисциплин как элемент оценки достижений студентов / Е.Б. Чернова, М.А. Милославская. – Текст : непосредственный // Методологические основы дидактических приемов в образовательном пространстве медицинского и фармацевтического вузов в свете реализации новых регламентирующих документов : материалы 70-й учеб.-науч.-метод. конф. – Пятигорск : Рекламно-информационное агентство на Кавминводах, 2017. – С. 203-210.
6. Шумская, Ю.В. Рейтинговая система оценивания деятельности учителя как способ повышения качества образования / Ю.В. Шумская. – Текст : непосредственный // Молодежная наука: тенденции развития. – 2017. – № 4. – С. 68-72.

**REFERENCES**

1. Bazhenova, I.I. Buzhinskaja N.V., Vaseva E.S. Razrabotka i primenenie cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov po fizike: ucheb.-metod. posobie [Development and application of digital educational resources in physics]. Mahachkala: ALEF, 2021. 92 p.
2. Vereshhagin Ju.F., Erunov V.P. Rejtingovaja sistema ocenki znaniy studentov, dejatel'nosti prepodavatelej i podrazdelenij vuza: ucheb. posobie [Rating system for assessing the knowledge of students, the activities of teachers and departments of the university]. Orenburg: OGU, 2003. 105 p.
3. Perevoshhikova E.N., Golubeva A.I. Rejtingovaja sistema ocenivaniya dejatel'nosti studentov kak sredstvo upravlenija kachestvom obrazovatel'nogo processa po special'nosti [The rating system for assessing students' activities as a means of managing the quality of the educational process in the specialty]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in education], 2007, no. 12, pp. 65-72.
4. Smirnov P.V., Pavlov E.G., Brezgin A.L. Rejtinovaja sistema ocenivaniya kak metod stimulirovaniya uchebnyh dostizhenij studentov [Rating system of assessment as a method of stimulating educational achievements of students]. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoj nauki* [Theoretical and applied aspects of modern science], 2014, no. 5-6, pp. 185-188.
5. Chernova, E.B., Miloslavskaja M.A. Ball'no-rejtingovaja sistema ocenivaniya kachestva usvoenija uchebnyh disciplin kak jelement ocenki dostizhenij studentov [A rating system for assessing the quality of mastering academic disciplines as an element of assessing students' achievements]. *Metodologicheskie osnovy didakticheskikh priemov v obrazovatel'nom prostanstve medicinskogo i farmacevricheskogo vuzov v svete realizacii novyh reglamentirujushhih dokumentov: materialy 70-j ucheb.-nauch.-metod. konf.* [Methodological foundations of didactic techniques in the educational space of medical and pharmaceutical universities in the light of the implementation of new regulatory documents]. Pjatigorsk: Reklamno-informacionnoe agentstvo na Kavminvodah, 2017, pp. 203-210.
6. Shumskaja Ju. V. Rejtingovaja sistema ocenivaniya dejatel'nosti uchitelja kak sposob povyshenija kachestva obrazovaniya [Rating system for assessing teacher performance as a way to improve the quality of education]. *Molodezhnaja nauka: tendencii razvitiya* [Youth Science: Development Trends], 2017, no. 4, pp. 68-72.

**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.

Дарья Михайловна Гребнева  
г. Нижний Тагил

## Программирование учебных роботов на базе Lego Education EV3 на языке программирования Python

В статье описаны основы управления учебными роботами на языке программирования Python. Актуальность использования Python в образовательной робототехнике заключается в том, что он делает работу с робототехническими наборами ближе к задачам из реальной жизни, что способствует мотивации обучающихся к изучению робототехники и программирования. В статье приведен обзор основных команд языка Python для управления учебными роботами на базе платформы Lego Education EV3, а также описаны практические примеры реализации типовых алгоритмов управления учебными роботами. Рассмотрены три примера: вывод данных на дисплей, движение мобильного робота с одним датчиком цвета по черной линии, движение мобильного робота с двумя датчиками цвета по черной линии. Статья может быть интересна педагогам дополнительного образования, а также обучающимся, которые интересуются образовательной робототехникой на базе платформы Lego Education EV3.

**Ключевые слова:** образовательная робототехника, Lego Education EV3, язык программирования Python, расширение EV3 MicroPython, управление учебными роботами.

Daria Mikhailovna Grebneva  
Nizhny Tagil

## Programming educational robots based on Lego Education EV3 in the Python programming language

This article describes the controlling educational robots' basics in the Python programming language. The relevance of using Python in educational robotics is that it makes working with robotic sets closer to real-life tasks which helps to motivate students to learn robotics and programming. The article provides an overview of the main Python commands for controlling educational robots based on the Lego Education EV3 platform and also describes practical examples of implementing typical algorithms for controlling educational robots. Three examples were considered: data output to the display, the movement of a mobile robot with one color sensor along the black line and the movement of a mobile robot with two color sensors along the black line. The article may be of interest to teachers of additional education as well as students who are interested in educational robotics on the Lego Education EV3 platform.

**Keywords:** educational robotics, Lego Education EV3, Python programming language, EV3 MicroPython extension, teaching robot control.

Базовая среда программирования EV3 создана на основе графического языка LabVIEW и позволяет задавать алгоритмы для робота визуально: команды представлены в виде блоков, которые можно перетаскивать и соединять. Такой способ хорошо работает, когда нужно показать, как строятся алгоритмы, но он не подходит для программ с большим количеством блоков. При усложнении сценариев необходимо переходить на программирование с помощью кода [1].

Среда EV3 построена на базе процессора ARM9 с открытой архитектурой. Это решение позволяет устанавливать альтернативные прошивки, в частности образ для работы с MicroPython [2]. Это даёт возможность использовать Python для программирования микрокомпьютера EV3, что приближает работу с набором к решению за-

дач из реальной жизни. Поддержка MicroPython делает платформу EV3 подходящей для обучения в старших классах. Обучающиеся могут попробовать себя в роли программистов на одном из самых популярных современных языков, познакомиться с профессиями, связанными с программированием и инженерным проектированием.

Для начала программирования в среде MicroPython необходимо установить редактор кода Visual Studio Code с расширением EV3 MicroPython, а также установить образ с EV3 MicroPython на SD-карту.

После подготовки необходимых инструментов можно приступить непосредственно к программированию. Основные команды управления роботом на базе Lego Ev3 на языке Python представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные команды управления роботом на базе Lego EV3 на языке Python

Команда	Действие	Пример
buttons ()	Управление кнопками	<pre># Вывод надписи на дисплей при нажатии левой кнопки на блоке if Button.LEFT in brick.buttons(): print("The left button is pressed") # Ожидание нажатия любой из кнопки while any(brick.buttons()): wait(10)</pre>

## PEDAGOGY

Команда	Действие	Пример
light(color)	Подсветка кнопок микрокомпьютера	# Подсветка красным цветом brick.light(Color.RED) # Выключение подсветки brick.light(None)
sound.beep(frequency, duration, volume)	Звуковой сигнал	# Короткий звуковой сигнал brick.sound.beep() #Звуковой сигнал с заданными настройками (частота звучания 1500Гц, время звучания 1 с. (1000 мс.), громкость 50%) brick.sound.beep(1500, 1000, 50)
clear()	Очистка дисплея	display.clear()
text(text, coordinate)	Отображение заданного текста на дисплее	# Вывод надписи "Start", начиная с точки с координатами (50,60) display.text("Start", (50,60))
display.image(file_name, alignment, coordinate, clear)	Отображение векторного рисунка на дисплее	#Отображение векторного рисунка с заданными параметрами display.image("example.png", alignment=Align.CENTER, coordinate=None, clear=True)
battery.voltage()	Получение данных о напряжении батареи.	#Если напряжение менее 7 В (7000 мВ), то подать звуковой сигнал if battery.voltage() < 7000: brick.sound.beep()
Motor(port, direction, gears)	Управление мотором	# Инициализация мотора, подключенного к порту В, направление против часовой стрелки right_motor=motor(Port.B, Direction.COUNTERCLOCKWISE)
speed()	Получение данных о скорости вращения мотора	#Вывод значения текущей скорости на дисплей motorC = motor(Port.C) display.text(motorC.speed())
pressed ()	Проверка нажатия на датчик.	Returns True при наличии нажатия. False, если нажатие отсутствует. Return type bool
ColorSensor (port)	Инициализация датчика цвета	#Двигаться вперед на скорости 30, пока датчиком не будет определен черный цвет (например, наезд на черную линию). while colorSeen != Color.BLACK: leftMotor.dc(30) rightMotor.dc(30)
InfraredSensor (port)	Инициализация инфракрасного датчика	#Инициализация инфракрасного датчика, подключенного к порту №2 sensorInf = InfraredSenso(Port.2)
UltrasonicSensor (port)	Инициализация ультразвукового датчика	#Инициализация ультразвукового датчика, подключенного к порту №2 sensorInf = InfraredSenso(Port.2)

Для иллюстрации действия команд рассмотрим несколько практических примеров написания программ для управления движением учебными роботами.

Пример 1. Рассмотрим пример написания простейшей программы на языке Python, которая выводит на дисплей значение текущей зарядки батареи блока Lego Ev3 Education (листинг 1).

Листинг 1

```
# Инициализировать библиотеку модулей EV3 и подключить необходимые компоненты:
#!/usr/bin/env pybricks-micropython
from pybricks import ev3brick as brick
from pybricks.tools import wait
#Подать короткий звуковой сигнал при запуске программы
brick.sound.beep()
#Очистить дисплей от предыдущих данных
brick.display.clear()
#Показать на дисплее текущий заряд батареи
brick.display.text("Voltage is: {}".format(brick.battery.voltage()))
```

```
#Ждать пока не нажата какая-либо кнопка на блоке
while not brick.buttons():
    wait(10)
```

В структуру программы входит инициализация библиотеки Ev3 с подключением необходимых компонентов. Для рассмотренного выше примера достаточно компонента brick для доступа к дисплею и батарее устройства и метода wait(). Далее идет основное тело программы, где предварительно очищается дисплей, выводятся на дисплей данные о текущем заряде батареи.

Пример 2. Рассмотрим реализацию простейшего алгоритма движения мобильного робота с

одним датчиком цвета по черной линии. Алгоритм очень простой: если датчик видит черный цвет, то робот поворачивает в одну сторону, если белый – в другую (листинг 2).

Отметим, что в результате выполнения программы робот будет двигаться не строго по черной линии, а по ее границе, подворачивая то влево, то вправо и постепенно перемещаясь вперед (рис. 1).

Листинг 2

```
while a==1:
    colorSeen = colorScanned.color()
    if (colorSeen== Color.BLACK):
        leftMotor.dc(30)
        rightMotor.dc(30)
    else:
        rightMotor.dc(-30)
```

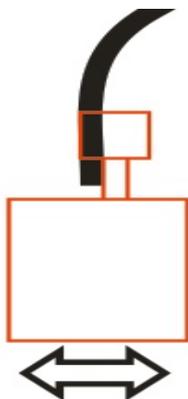


Рис. 1. Движение по черной линии

Пример 3. Рассмотрим движение по линии с использованием двух датчиков цвета.

Для реализации алгоритма нам потребуется отслеживать показания обоих датчиков и только после этого задавать движение мобильному ро-

боту. Для этого будем использовать вложенные условия: мы опросим сначала первый датчик, а потом, независимо от показаний первого, опросим второй датчик, после чего зададим действие (листинг 3).

Листинг 3

```
#!/usr/bin/env pybricks-micropython
#from pybricks.ev3devices import ColorSensor
#colourScanner = ColorSensor(Port.S1)
#!/usr/bin/env pybricks-micropython
from pybricks import ev3brick as brick
from pybricks.parameters import Color, Port
from pybricks.tools import wait
from pybricks.ev3devices import ColorSensor, Motor

colorScanned1 = ColorSensor(Port.S1)
colorScanned2 = ColorSensor(Port.S3)
colorSeen1 = colorScanned1.color()
colorSeen2 = colorScanned2.color()
leftMotor = Motor(Port.B)
rightMotor = Motor(Port.C)
a=1
while a==1:
    colorSeen1 = colorScanned1.color()
    colorSeen2 = colorScanned2.color()
    if (colorSeen1== Color.WHITE and colorSeen2== Color.WHITE):
```

```
leftMotor.dc(30)
rightMotor.dc(30)
if (colorSeen2== Color.WHITE and colorSeen1== Color.BLACK):
    leftMotor.dc(30)
    rightMotor.dc(-10)
if (colorSeen2== Color.BLACK and colorSeen1== Color.WHITE):
    leftMotor.dc(-10)
    rightMotor.dc(30)
if (colorSeen1== Color.BLACK and colorSeen2== Color.BLACK):
    leftMotor.dc(0)
    rightMotor.dc(0)
brick.sound.beep()
```

Рассмотренные выше примеры показывают, что синтаксис программ на языке Python для управления учебными роботами на базе Lego Education EV3 достаточно прост. Кроме того, программы, написанные на текстовом языке Python, работают гораздо быстрее, чем программы, написанные с помощью визуальных блоков.

Таким образом, робототехнический набор Lego EV3 с прошивкой MicroPython может помочь обучающимся в полной мере освоить навыки программирования на языке Python. В свою очередь, возможности языка программирования Python открывают дополнительные возможности по реализации сложных алгоритмов управления учебными роботами.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Овсяницкая, Л.Ю. Курс программирования робота Lego Mindstorms EV3 в среде EV3 / Л.Ю. Овсяницкая, Д.Н. Овсяницкий, А.Д. Овсяницкий. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Перо, 2016. – 296 с.
2. Программирование на языке Python с EV3 : офиц. сайт. – 2021. – URL: <https://education.lego.com/ru-ru/product-resources/mindstorms-ev3/материалы-для-педагогов/python-для-ev3> (дата обращения: 28.07.2021). – Текст : электронный.

#### REFERENCES

1. Ovsjanickaja L.Ju., Ovsjanickij D.N., Ovsjanickij A.D. Kurs programirovanija robota Lego Mindstorms EV3 v srede EV3 [Lego Mindstorms EV3 Robot Programming course in EV3]. Moscow: Pero, 2016. 296 p.
2. Programirovanie na jazyke Python s EV3: ofic. sajт [Python Programming with EV3]. 2021. URL: <https://education.lego.com/ru-ru/product-resources/mindstorms-ev3/materialy-dlja-pedagogov/python-dlja-ev3> (Accessed 28.07.2021).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.М. Гребнева, 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: grebdash@gmail.com, ORCID: 000-0002-7511-9327.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.M. Grebneva, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Information Technologies, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of “Russian State Professional Pedagogical University”, Nizhny Tagil, Russia, e-mail: grebdash@gmail.com, ORCID: 000-0002-7511-9327.

УДК 373.2.037.1

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_27

**Галина Николаевна Казаручик**  
г. Брест, Республика Беларусь

### **Физическое воспитание дошкольников в условиях реализации гендерного подхода**

В статье рассматривается проблема реализации гендерного подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования и семьи. На основании результатов анкетирования родителей автор дает характеристику особенностей физического воспитания мальчиков и девочек в семье. По данным тестирования воспитанников констатируется разница в уровне сформированности физических качеств мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Анализируя результаты наблюдения за дошкольниками сделаны выводы о различиях в двигательных предпочтениях мальчиков и девочек. На основе беседы с педагогами установлено преобладание в работе по физическому воспитанию традиционных подходов с учетом физической подготовленности мальчиков и девочек. С учетом выявленных проблем автором предложена программа физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации гендерного подхода. Акцент при построении программы делается на организации взаимодействия специалистов учреждения дошкольного образования при реализации программы и сотрудничество педагогов с семьями воспитанников.

**Ключевые слова:** гендер, гендерный подход, дети дошкольного возраста, физические качества, физическое воспитание.

**Galina Nikolaevna Kazaruchik**  
Brest, Republic of Belarus

### The implementation of a gender approach in the preschool children physical education

The article deals with the problem of implementing a gender approach in the preschool children physical education in the conditions of preschool education and the family. The author gives a description of the physical education features of boys and girls in the family on the results of a parents' survey. According to the testing data of the pupils, there is a difference in the level of physical qualities formation of older preschool aged boys and girls. Analyzing the results of preschoolers' observation, the conclusions are drawn about differences in the motor preferences of boys and girls. The predominance of traditional approaches in the work on physical education taking into account the physical fitness of boys and girls was established on the basis of a conversation with teachers. The author proposes a program of physical education of older preschool children in the context of a gender approach implementation. The emphasis in implementing the program is made on the organization of the interaction between the preschool education specialists and their cooperation with families.

**Keywords:** gender, gender approach, preschool children, physical qualities, physical education.

*Введение.* Одной из актуальных проблем современного дошкольного образования является совершенствование существующей методологии физического воспитания. Это обусловлено рядом факторов: ухудшение демографических показателей, рост заболеваемости в дошкольном возрасте, увеличение числа лиц с дисгармоническим развитием и низкой физической подготовленностью.

Исследователями отмечается недостаточная двигательная активность ребенка в учреждении дошкольного образования (Э.С. Вильчковский, М.А. Рунова, В.Г. Фролов); низкий уровень сформированности физических качеств (Э.Я. Степаненкова, Л.В. Тарасенко), слабая тренированность сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам, отсутствие интереса у детей к движению (Н.В. Бочарова, Э.С. Вильчковский, Н.Н. Ефименко). Одним из резервов повышения уровня физической подготовленности дошкольников в процессе физического воспитания исследователи видят в дифференцированном подходе с учетом физических способностей мальчиков и девочек.

На протяжении XX века проводились исследования, которые внесли большой вклад в развитие теории физического воспитания мальчиков и девочек (Р.А. Абзалов, В.М. Зуева, М.Н. Королева, Е.Г. Леви-Гориневская, В.А. Мануйлова, В.О. Овчинников, А.О. Фролов, Т.П. Хризман и др.).

В XXI в. стали появляться работы, в которых ставится и решается проблема дифференцированного подхода в физическом воспитании дошкольников. Так, исследование С.О. Филипповой доказывает, что двигательные способности начинают проявляться уже в дошкольном возрасте. Для детей младшего и среднего возраста наиболее значимы скоростно-силовые способности, для детей 6 лет – скоростные способности и выносливость, а для детей 7-го года жизни – скоростные и координационные способности [6, С. 34].

М.А. Рунова приводит следующие данные: средний объем двигательной активности мальчиков 5-6 лет в свободной деятельности составляет 2300 движений, девочек – 1370; мальчиков 6 лет – 2500, девочек – 2210; мальчиков 7 лет – 3275, девочек – 3040 [4, С. 123].

На различия в физиометрических показателях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста указывается и в учебной программе дошкольного образования: «Жизненная емкость легких у мальчиков достигает примерно 1500-1800 см<sup>3</sup>, сила правой кисти – 6,0-10,0 кг, сила левой кисти – 5,2-8,1 кг, станочная сила (сила мышц спины) – 20-29 кг. У девочек эти показатели следующие: жизненная емкость легких около 1300-1800 см<sup>3</sup>, сила правой кисти – 4,8-8,2 кг, станочная сила (сила мышц спины) – 20-29 кг. Физическая работоспособность (PWC 170) у мальчиков шести лет колеблется от 154 до 192 кгм/мин, у девочек – от 136 до 172 кгм/мин.» [5, С. 148].

В возрасте 5-7 лет активно проявляются различия между мальчиками и девочками. Это заметно не только в поведении (мальчики предпочитают более активные игры, девочки – спокойные). При этом особенные отличия игровой деятельности мальчиков и девочек заключается в том, что мальчики предпочитают сам ход игры и меньше обращают внимания на партнеров по игре. Девочки же наоборот играют небольшими группами, ориентируются на партнера по игре и с большим вниманием относятся к эстетическому оформлению. При этом в игровой и познавательной деятельности мальчикам требуется больше пространства, чем девочкам. В случае недостаточности горизонтального пространства, мальчики активно начинают осваивать вертикальное (лазают по лестнице, забираются на шкаф, стулья и т.д.) [3].

Все вышесказанное подтверждает необходимость реализации гендерного подхода в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Проблема гендерного воспитания детей дошкольного возраста отражена в работах Л.В. Градусовой, И.Н. Евтушенко, И.С. Клециной, Л.В. Коломийченко, Ю.В. Перловой, Т.А. Репиной, Н.Е. Татаринцевой, А.А. Чекалиной, Н.А. Шинкаревой и др. В исследовании И.С. Клециной рассматривается гендерный аспект процесса социализации детей дошкольного возраста, реализуемого на трех уровнях: макросоциальном, в пространстве межличностных отношений и на внутриличностном уровне [1]. Е.А. Кобышева

изучала формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста посредством игры-драматизации [2].

В отдельных работах рассматриваются вопросы реализации гендерного подхода в физическом воспитании детей в условиях учреждений дошкольного образования (В.М. Бушуев, А.А. Коузов, Л.В. Тарасенко). Однако, приоритет в воспитании детей в целом и в физическом воспитании, в частности, принадлежит семье. Но проблема реализации гендерного подхода в физическом воспитании дошкольников в условиях семьи не была предметом специального изучения. Результаты исследования этого вопроса представлены в данной статье.

*Исследовательская часть.* Исследование проводилось в государственных учреждениях об-

разования «Ясли-сад № 14 г. Бреста» и «Ясли-сад № 53 г. Барановичи».

В нем приняли участие 48 детей старшего дошкольного возраста и их родители.

Для определения особенностей полоролевого поведения детей, участвующих в исследовании, а также особенностей реализации гендерного подхода как в целом в воспитании детей, так и в физическом воспитании в частности, нами было проведено анкетирование родителей.

Установлено, что большинство детей воспитываются в полных семьях (75 %). На вопрос о количестве детей в семьях были получены следующие результаты: в 45 % семей один ребенок; 40 % семей воспитывают двух детей; 15 % семей воспитывают троих и более детей (Рис. 1).



Рис. 1. Количество детей в семьях

Семьи, в которых воспитывается двое и более детей в основном имеют разнополых детей (85 %); 15 % родителей воспитывают детей одного пола.

Общеизвестно, что на особенности воспитания ребенка влияет личность родителя. Поэтому в анкете был задан вопрос о том, кто чаще всего в

семье занимается воспитанием ребенка (детей). Было установлено, что в семьях преобладает феминное воспитание, поскольку в большинстве семей (62 %) воспитанием занимаются женщины (мама – 42 %; бабушка – 15 %; тетья – 5 %). Более подробно анализ ответов родителей на данный вопрос представлен на рисунке 2.

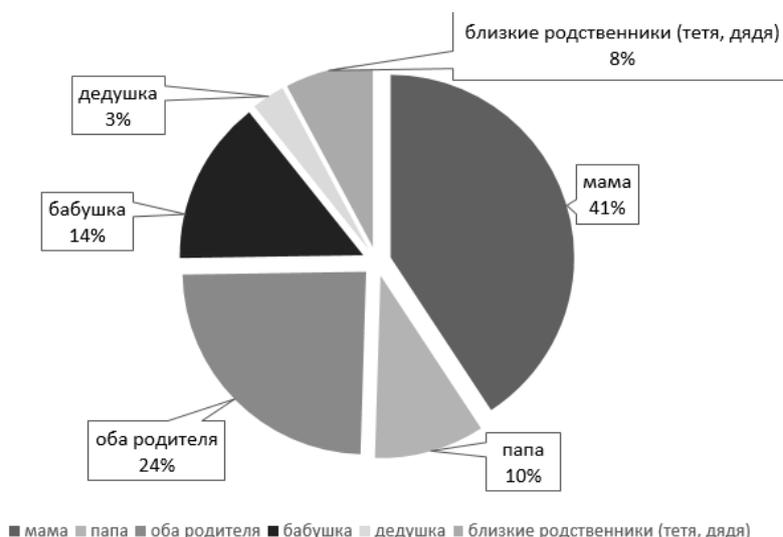


Рис. 2. Участие в воспитании детей родителей и ближайших родственников

Становление полоролевого поведения ребенка во многом формируется под влиянием ряда факторов, одним из которых является обсуждение с ребенком физиологических различий между полами, внешними признаками пола и поведенческими особенностями, связанными с гендером. Родителям был задан вопрос о том, обсуждают ли они с ребенком вопросы различий полов. Результаты свидетельствуют о том, что более половины родителей (70 % респондентов) не обсуждают вопросы половых различий с детьми, объясняя это тем, что дошкольный возраст не подходящее время для обсуждения такой темы. 15 % родителей отметили, что не обсуждают эти вопросы намеренно, поскольку ребенок ни разу не интересовался вопросами пола. 10 % родителей регулярно обсуждают с детьми гендерные вопросы, объясняя разницу во внешности мужчин и женщин, их поведения и обязанностей, при этом опираясь на

возраст ребенка и стараясь не перегружать его непонятными для него терминами. 5 % родителей отметили, что отвечают на вопросы ребенка о разнице между полами, но намеренно таких бесед с ребенком не ведут.

Для изучения особенностей поведения ребенка немаловажным является оценка родителями физической активности ребенка. Стереотипность физического поведения в отношении мужчин и женщин связана с укоренившимся в общественном сознании более женственным и спокойным поведением девочки и женщины, тогда как мальчики и мужчины отличаются более высокой физической активностью. Вместе с тем, уровень физической активности и гендер не всегда связаны. Девочки могут быть очень активны, а мальчики – пассивны. Нами был задан вопрос об оценке родителями уровня физической активности их детей. Результаты ответов родителей приведены на рисунке 3.

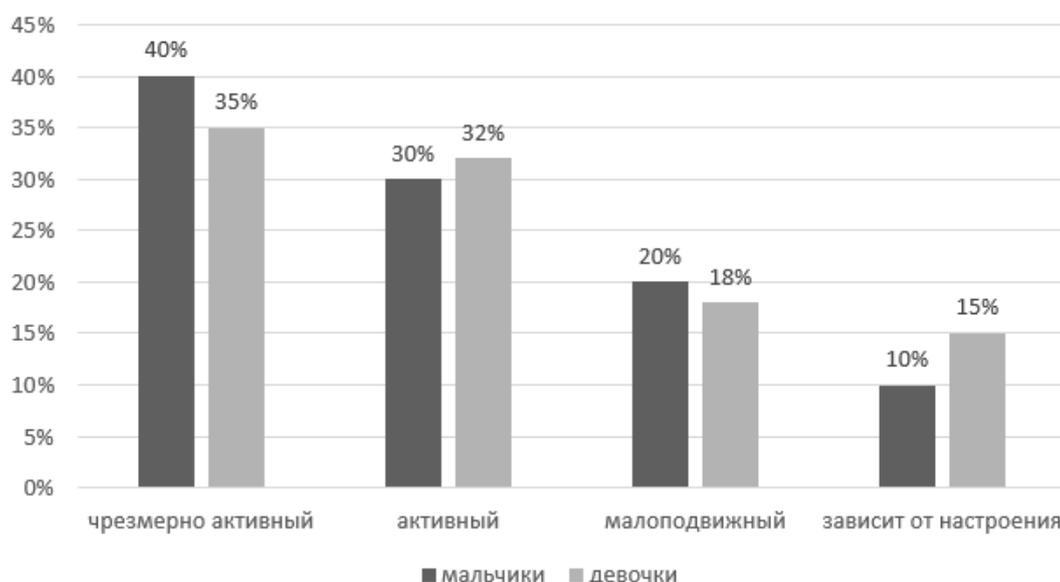


Рис. 3. Оценка родителями физической активности дошкольников

Можно отметить, что в целом, родители практически на одинаковом уровне оценивают высокую активность своих детей – и мальчиков, и девочек. Существуют небольшие различия в оценке чрезмерной активности детей – родители отмечают более высокую чрезмерную активность мальчиков, по сравнению с девочками. Родители отмечают, что и мальчики, и девочки имеют практически одинаковые показатели малоподвижности и зависимости уровня физической активности от настроения.

Зачастую, фактор пола ребенка влияет на особенности его воспитания. Так, мы поинтересовались, учитывают ли родители половую принадлеж-

ность ребенка при выборе для него занятий. Анализ ответов показал, что 55 % родителей подбирают занятия ребенку с учетом гендерного фактора (для мальчиков выбирают спортивные занятия (хоккей, футбольные секции, единоборства), для девочек – танцы, художественную гимнастику, вокал, музыкальная школа и т.д.). 20 % родителей при выборе занятий ориентируются на необходимость приобретаемых знаний в будущем (английский язык, программирование); 15 % стремятся выбрать занятия, которые выбирает их ребенок; 5 % в процессе выбора занятий для ребенка опираются на возможности и таланты ребенка (Рис. 4).

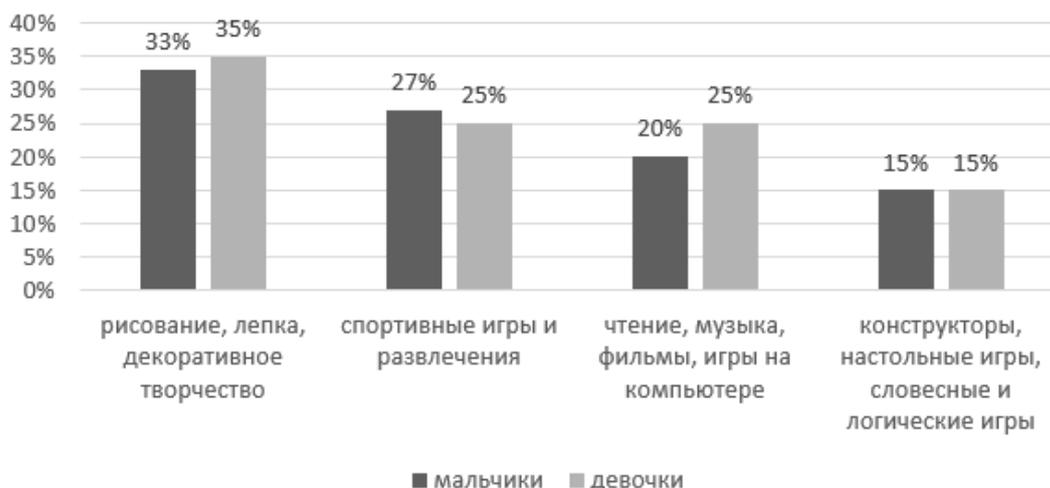


Рис. 4. Предпочитаемые игры и занятия дошкольников

Исходя из представленных на рисунке 4 результатов ответов родителей отметим, что между видами предпочитаемой активности мальчиков и девочек почти не существует различий. Дети на практически равном уровне интересуются спортивными и настольными играми, декоративным творчеством, чтением, прослушиванием музыки. Выделить непосредственно виды активности, предпочитаемые исключительно девочками или мальчиками, достаточно сложно.

Особенности полоролевого поведения ребенка во многом обусловлены особенностями семейного воспитания, включая подходы родителей к воспитанию ребенка. Нами был задан вопрос о том, используют ли родители различные подходы к воспитанию ребенка с учетом его пола. 65 % родителей ответили, что используют различные подходы в воспитании мальчиков и девочек. Респонденты отметили, что проявляют больше лояльность по отношению к девочкам, тогда как мальчиков воспитывают строже. 20 % родителей отметили, что воспитывают одинаково детей обоего пола, замечая, что применяют к ним одинаковые меры поощрения и наказания. 10 % респондентов отметили, что дети нуждаются в различных подходах к воспитанию, т.е. в девочках нужно воспитывать хозяйственность и женственность, а в мальчиках силу и мужество. 5 % родителей затруднились ответить на данный вопрос. Вместе с тем, некоторые родители отмечали, что воспитание разнополых детей необходимо корректировать, не допуская при этом стереотипных гендерных стратегий. Так, некоторые родители стараются не воспитывать в детях исключительно мужского или женского поведения, не различают детей при выполнении домашних обязанностей и т.д.

В процессе физического воспитания только половина родителей отметила стремление дифференцировать нагрузки для мальчиков и девочек. Причем, большинство из этих респондентов озабочены физическим развитием исключительно мальчиков.

Подводя итоги анкетирования отметим, что для большинства семей характерно феминное воспитание, поскольку в основном воспитанием детей занимаются женщины; большинство родителей не обсуждают с детьми вопросы полов, считая эти разговоры ранними для дошкольного возраста; большинство родителей девочек и мальчиков одинакового оценивают физическую активность детей, что позволяет говорить об отсутствии тесной связи гендерного фактора и предпочитаемой физической активности ребенка; предпочитаемые виды деятельности и мальчиков, и девочек практически не различаются – дети обоих полов на одинаковом уровне занимаются различными видами деятельности, включая активные и требующие усидчивости занятия; большинство родителей используют различные подходы к воспитанию мальчиков и девочек, лояльнее относясь к поведению девочек и предпочитая строгость в воспитании мальчиков.

На основании полученных результатов анкетирования отметим, что особенности полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста в основном формируются под влиянием ближайшего окружения, которым является семья ребенка. Большинство родителей не реализуют в полной мере полоролевого воспитание ребенка. Взрослые подбирают занятия для своих детей главным образом на основании существующих гендерных стереотипов. При этом половозрастные особенности, возможности и интересы ребенка учитываются недостаточно. В результате чего у дошкольников формируются во многом стереотипные формы поведения. Но в то же время, родители применяют к детям дифференцированные формы воспитания, при которых девочки получают больше заботы и внимания и часто попустительское отношение к проступкам, тогда как мальчики воспитываются в строгости.

В ходе исследования с использованием стандартных тестов нами также изучалась сформированность физических качеств (ловкости, гибкости,

выносливости, равновесия, скоростно-силовых качеств) у детей старшего дошкольного возраста. Результаты обнаруживают разницу между мальчиками и девочками по всем физическим качествам: у мальчиков выше показатели ловкости, выносливости, скоростно-силовых качеств, а у девочек – гибкости и равновесия.

Анализ результатов наблюдения за свободной деятельностью детей, показал, что у мальчиков и девочек есть свои двигательные предпочтения, то есть та деятельность, которая вызывает у них интерес, лучше получается, и в которой в наибольшей степени проявляются их гендерные особенности. Так, мальчики больше проявляли интерес к спортивным играм, в которых они могли быстро и свободно двигаться в зале или на улице (футбол, элементы баскетбола и волейбола, ходьба на лыжах), упражнениям с элементарными силовыми тренажерами. Это можно объяснить тем, что мальчики больше стремятся к деятельности, требующей высокой двигательной активности, применения силы. Девочки больше проявляли интерес к сюжетным подвижным играм, в основном с бегом, а также бессюжетные игры с мячами, обручами, скакалками, основным содержанием которых были различные перебрасывания, отбивания, перекачивания и т.д. Девочек привлекали упражнения, в которых они могли проявить гибкость, пластику, выразительность движений, точность. Им очень нравилось выполнять задания с яркими предметами. С особым удовольствием девочки занимались на физкультурных занятиях с музыкальным сопровождением. Наблюдения за воспитанниками и беседы с педагогами показали, что существует значительная разница между мальчиками и девочками в овладении некоторыми видами основных движений. Отчетливо это проявляется в прыжках через скакалку. Девочки использовали разнообразные прыжки, применяли их в самостоятельной деятельности, мальчики могли совершать только одиночные перепрыгивания и практически не использовали этот вид движений в самостоятельной деятельности.

Анализируя материалы, предоставленные воспитателями дошкольного образования, было установлено, что в учреждениях дошкольного образования проводятся совместные (смешанные) занятия по физической культуре, на которых дети занимаются по единой программе, но руководители физического воспитания стараются учитывать характер движений и физическую нагрузку для мальчиков и девочек. Педагоги отмечают, что легче проводить занятия в смешанной группе. Такой подход они объясняют тем, что можно использовать привычную методику. Но в то же время педагоги отмечают, что учитывать половые особенности детей необходимо как можно раньше.

Таким образом, воспитатели учреждения дошкольного образования предпочитают работать в

смешанной группе и считают целесообразным учитывать половые особенности дошкольников в процессе занятий физическими упражнениями.

С учетом всех данных, полученных в ходе исследования, нами была разработана экспериментальная программа физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации гендерного подхода. Акцент при построении программы делался на организацию взаимодействия специалистов учреждения дошкольного образования при реализации программы и сотрудничество педагогов с семьями воспитанников.

Программа включает 4 раздела:

*Первый раздел* включает план совместных физкультурных занятий для старших дошкольников с учетом их половозрастных различий. Занятия проводятся один раз в неделю. На этих занятиях некоторые задания мальчики и девочки выполняют по-разному. Мы предлагаем два подхода к проведению совместных физкультурных занятий.

Первый подход: в подготовительной и заключительной части занятия мальчики и девочки выполняют одинаковые упражнения, а в основной части занятия воспитанники делятся на подгруппы в зависимости от пола, и для каждой подгруппы подбираются разные задания.

Второй подход: в течение всего занятия дошкольники выполняют упражнения вместе, но часть упражнений предусматривает разные варианты их выполнения мальчиками и девочками (например, мальчикам предлагаются более тяжелые гантели, девочкам – более легкие; мальчики выполняют упражнения на рукоходе, а девочки – с лентами; мальчики отжимаются десять раз, а девочки – пять и т.д.).

Содержание *второго раздела* составляет план отдельных физкультурных занятий для мальчиков и девочек, которые проводятся один раз в две недели. На таких занятиях воспитанники обоего пола выполняют упражнения, для овладения которыми необходимы различные методические подходы и включаются в те виды деятельности, которые вызывают интерес у мальчиков и девочек с учетом их гендерных различий. Например, мальчики по сравнению с девочками легче и быстрее овладевают навыками метания на дальность. Девочки же по сравнению с мальчиками осваивают прыжки через скакалку. В данном случае на отдельных физкультурных занятиях руководитель физического воспитания будет использовать разные методические подходы при обучении дошкольников этим движениям: использовать вспомогательное оборудование, выбирать подводящие и подготовительные упражнения, предлагать детям разное число повторений и др. В содержание занятий с мальчиками включаются более привлекательные им спортивные игры (футбол, хоккей), силовые упражнения и т.п., а с девочками – игровой стретчинг, фитболгимнастика, игровая ритмика и

игропластика, упражнения со скакалками, обручами, мячами, лентами.

В *третьем разделе* представлен план мероприятий активного отдыха: физкультурных досугов (проводятся один раз в месяц), физкультурных праздников (проводятся один раз в квартал). При определении содержания и во время проведения этих мероприятий учитываются описанные выше гендерные различия между мальчиками и девочками, подбираются различные по сложности движения, упражнения, игры и эстафеты.

В *четвертый раздел* включен план совместных занятий дошкольников с родителями, которые проводятся 1 раз в два месяца. На данных занятиях родители осваивают разные подходы в организации двигательной активности мальчиков и девочек.

Эффективность физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования во многом зависит от участия в ее реализации родителей воспитанников. У каждой семьи свои проблемы, поэтому невозможно дать готовый и правильный ответ на вопрос о том, как осуществлять педагогическое взаимодействие с семьей. Многое зависит от мастерства и интуиции педагога, который должен проанализировать комплекс различных обстоятельств, чтобы принять нужное решение в выборе форм, способов и средств взаимодействия с родителями, их детьми в конкретной ситуации. Главной задачей для каждого педагога является мотивация родителей на сотрудничество с учреждением дошкольного образования. Для ее решения важна аргументация того, что от участия семьи в совместной физкультурно-оздоровительной работе зависит здоровье воспитанников. В ходе совместных мероприятий у родителей появляется возможность познакомиться

и с особенностями организации двигательной деятельности детей с учетом половых различий.

#### Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Гендерный подход в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста – это одна из составляющих личностно-ориентированного подхода к воспитанию, учитывающая гендерные особенности воспитанников и предполагающая на основании этого определение содержания, форм, методов физического воспитания, создание образовательной среды, направленной на развитие физической культуры личности в соответствии с ее природным потенциалом.

2. В процессе физического воспитания дошкольников многие родители стремятся дифференцировать нагрузки для мальчиков и девочек. Причем, большинство из этих респондентов озабочены физическим развитием исключительно мальчиков.

3. Уровень развития физических качеств у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста отличается: у мальчиков выше показатели ловкости, выносливости, скоростно-силовых качеств, а у девочек – гибкости и равновесия. Также у мальчиков и девочек есть свои двигательные предпочтения.

4. При организации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста целесообразно наряду с традиционными занятиями по физической культуре со всей группой проводить занятия по подгруппам для мальчиков и девочек. Обязательным является привлечение родителей воспитанников к физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждении дошкольного образования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клецина, И.С. Гендерный подход в анализе процесса социализации в период дошкольного детства / И.С. Клецина. – Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. – 2017. – № 1. – С. 12–25.
2. Кобышева, Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Е.А. Кобышева ; Перм. гос. пед. ун-т ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 22 с. – Текст : непосредственный.
3. Куинджи, Н.Н. Гендерный подход к обучению и воспитанию детей в школе : физические, гигиенические и социальные аспекты / Н.Н. Куинджи. – Москва : Пашков дом, 2010. – 77 с. – Текст : непосредственный.
4. Об утверждении учебной программы дошкольного образования : постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 138. – URL: [adu.by](http://adu.by) (дата обращения: 20.10.2019). – Текст : электронный.
5. Рунова, М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5-7 лет: (с учетом уровня двигат. активности) : пособие для воспитателей и инструкторов физкультуры / М.А. Рунова. – Москва : Просвещение, 2005. – 139 с. – Текст : непосредственный.
6. Филиппова, С.О. Мир движений мальчиков и девочек : метод. пособие для руководителей физ. воспитания дошк. учреждений / С. О. Филиппова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 89 с.

#### REFERENCES

1. Klecina I.S. Gendernyj podhod v analize processa socializacii v period doshkol'nogo detstva [Gender approach in the analysis of the process of socialization during preschool childhood]. *Psiholog v detskom sadu* [Psychologist in kindergarten], 2017, no 1, pp. 12–25.
2. Konysheva E.A. Formirovanie gendernoj tolerantnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe igry-dramatizacii: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of gender tolerance in older preschool children in the process of dramatization play. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Ekaterinburg, 2016. 22 p.

3. Kuindzhi N.N. Gendernyj podhod k obucheniju i vospitaniju detej v shkole: fizicheskie, gigienicheskie i social'nye aspekty [Gender approach to teaching and upbringing of children in school: physical, hygienic and social aspects]. Moscow: Pashkov dom, 2010. 77 p.
4. Ob utverzhenii uchebnoj programmy doskol'nogo obrazovaniya: postanovlenie Min-va obrazovaniya Resp. Belarus', 15 avg. 2019 g., № 138 [On approval of the preschool education curriculum]. URL: adu.by (Accessed 20.10.2019).
5. Runova M.A. Differencirovannye zanjatija po fizicheskoj kul'ture s det'mi 5-7 let: (s uchetom urovnja dvigat. aktivnosti): posobie dlja vospitatelej i instruktorov fizkul'tury [Differentiated physical culture lessons with children 5-7 years old: (taking into account the level of motor activity)]. Moscow: Prosveshhenie, 2005. 139 p.
6. Filippova S.O. Mir dvizhenij mal'chikov i devocek: metod. posobie dlja rukovoditelej fiz. vospitanija doshk. uchrezhdenij [The world of movements for boys and girls]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2001. 89 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

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

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

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

УДК 378.016:79

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_34

**Ирина Викторовна Клименко**  
г. Луганск, ЛНР

**Этапы становления подготовки специалистов адаптивной физической культуры в историческом аспекте**

В статье представлен исторический аспект развития системы подготовки специалистов адаптивной физической культуры в связи с социальными потребностями общества. Выделены этапы подготовки специалистов адаптивной физической культуры в Российской Федерации и за рубежом в течение 40 лет, а также рассмотрены периоды подготовки специалистов адаптивной физической культуры с учетом трансформации образования на современном этапе. Автор проанализировал и систематизировал этапы проведения теоретических и практических научных исследований в области адаптивной физической культуры в соответствии с социальным запросом общества в создании условий для образования детей и молодежи с особыми образовательными потребностями. Сделан акцент на необходимость дальнейшего проведения научно-исследовательской работы в области подготовки специалистов адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, организация процесса подготовки специалистов, инклюзивное образование, исторический аспект.

**Irina Viktorovna Klimenko**  
Lugansk, LPR

**The stages of formation the training of adaptive physical culture specialists in the historical aspect**

The article presents the historical aspect of the formation the training system for adaptive physical culture specialists in connection with the social needs. The stages of training the adaptive physical culture specialists in the Russian Federation and abroad for 40 years are highlighted and the periods of training the adaptive physical culture specialists are considered taking into account the transformation of education at the present stage. The author analyzed and systematized the stages of theoretical and practical scientific research in the field of adaptive physical culture in accordance with the social needs in organizing conditions for the education of children and youth with special educational needs. The emphasis is made on the need for further research work in the field of training adaptive physical culture specialists for professional activity in the conditions of inclusive education.

**Keywords:** adaptive physical culture, organization of the process of training specialists, inclusive education, historical aspect.

Адаптивная физическая культура (АФК) является мультидисциплинарным направлением, которое включает такие виды как физическая культура, специальная педагогика и специальные вопросы медицины. С помощью физических упражнений, социально-средовой и рекреативно необходимой деятельности лица с отклонениями в состоянии здоровья успешно адаптируются к различным видам деятельности.

В последние годы идет формирование новых знаний о методологии, целях, задачах, формах, средствах и методах АФК, ее основных компонентов с преодолением лечебных подходов и развитием адаптивного, социализирующего и тренировочного потенциала лиц с ОВЗ.

Это связано с рядом изменений в жизни общества, таких как:

- рост количества людей с ОВЗ во всем мире;

– изменение подходов в решении вопросов социализации лиц с инвалидностью - от позиции «изоляции» и «дискриминации» к созданию условий для полноценного участия в жизни общества на основе «социально-правовой» модели инвалидности в условиях развития инклюзивного взаимодействия;

– до сих пор недостаточно разработана концепция организации обучения специалистов АФК в инклюзивном пространстве вуза.

Следствием таких изменений является трансформация социальной политики многих государств в реализации ценностей общества «равных возможностей» для молодежи с особыми потребностями в области образования.

Повышение качества жизни в результате социальной инклюзии лиц с ОВЗ требует развития в первую очередь образовательной среды, которая сможет обеспечить с одной стороны формирование профессиональных кадров, имеющих сформированные специальные компетенции с целью осуществления профессиональной деятельности. С другой стороны, необходима разработка новых адаптированных учебных программ для интеграции в общество молодежи с инвалидностью при подготовке конкурентоспособных сотрудников. Обучением преподавателей адаптивной физической культуры во всем мире занимаются в течение 40 лет. В Российской Федерации новая междисци-

плинарная область науки развивается чуть более 30 лет. Это многофункциональный и последовательно-развивающийся процесс, который требует решения таких задач как интеграция содержания обучения, формирование компетенций в педагогическом, социальном, медицинском, физкультурно-оздоровительном, спортивном направлениях.

Важно отметить, что период становления и совершенствования профессиональной готовности преподавателей АФК следует рассматривать через призму следующих направлений:

– трансформация общественного мнения от безразличия к заинтересованности в вопросах интеграции в социум детей и молодежи с особыми потребностями;

– осознание важности наличия подготовленных преподавателей в области АФК для работы в мультидисциплинарных реабилитационных командах, функционирование которых играет ключевую роль в адаптации, абилитации, реабилитации и социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью;

– становление нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс трудоустройства.

Основные этапы становления организации подготовки специалистов адаптивной физической культуры в историческом аспекте представлены в таблице.

Таблица 1

**Этапы становления процесса подготовки специалистов адаптивной физической культуры в зависимости от социальной и образовательной трансформации общества (Клименко И.В., 2021)**

<b>Этапы</b>	<b>Постановка проблемы в обществе</b>	<b>Организация процесса подготовки специалистов адаптивной физической культуры</b>	<b>Нормативно-правовая база подготовки специалистов адаптивной физической культуры</b>
I этап: функционирование системы общего и специального образования (конец XIX – середина XX в.).	Сегрегационная образовательная среда на основе «медицинской» модели инвалидности при организации процесса обучения детей и молодежи с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) и инвалидностью	Подготовка врачей ЛФК; подготовка учителей физического воспитания	Национальные законы о специальном и общем образовании
II этап: разработка специальных инструментов защиты прав людей с инвалидностью; развитие интеграционных образовательных процессов в отношении детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью (1959-1980-е гг.)	Предпосылки к совершенствованию национальных систем специального и общего образования на основе «медицинской» и «реабилитационной» модели инвалидности; начало формирования принципиально новой образовательной парадигмы, ориентированной на интеграцию детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью в социум	Организация кафедр по подготовке специалистов адаптивной физической культуры в странах Европы, США, Канаде и др.	Международные законодательные акты, принятые по инициативе ООН: «Декларация ООН о правах инвалидов» (1975); «Конвенция о борьбе с дискриминацией в сфере образования» (1960); ААНPER в 1973 г. опубликовала руководство по Программе профессиональной подготовки специалистов АФК, основанные на компетенциях (57

## ПЕДАГОГИКА

Этапы	Постановка проблемы в обществе	Организация процесса подготовки специалистов адаптивной физической культуры	Нормативно-правовая база подготовки специалистов адаптивной физической культуры
			компетенций); Международная федерация адаптированной физической активности (IFAPA)
III этап: создание условий равного доступа к образованию детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью как неотъемлемой части общества (90-ые годы-начало 21 века)	Создание интегративной образовательной среды на основе «реабилитационной» модели инвалидности при организации процесса обучения детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью	Организация кафедр по подготовке специалистов адаптивной физической культуры в Российской Федерации	Международная декларация об образовании для всех (1990); Саламанкская декларация, закрепившая принципы инклюзивного обучения (1994); Указ Президента Российской Федерации № 802 от 27.06.1992 г.; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02, 49.04.02 (3+)
IV этап: развитие образовательной инклюзии детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью (2012 – по н. в.)	Процесс инклюзии детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью в общество на основе «социальной» модели инвалидности предполагает преобразования образовательного пространства с устранением «барьеров» (ментальных, физических, институциональных и т.д.)	Работа более 80 образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования в области адаптивной физической культуры; создание условий для обучения в вузах АФК молодежи с ОВЗ и инвалидностью на принципах инклюзии	Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» РФ (2012); Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012); Инчхонская декларация «Образование – 2030» (2015); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02, 49.04.02 (3++; 3+++); Приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении показателей мониторинга системы образования»

За последние годы было проведено достаточное количество научных исследований, которые посвящены различным вопросам подготовки специалистов адаптивной физической культуры в вузах.

Следует выделить несколько этапов проведения научных теоретических и практических исследований в области АФК и организации подготовки педагогов.

В России с 1838 года готовили преподавателей физического воспитания и лечебной физической культуры, а также было создано первое в Европе Врачебно-гимнастическое общество [1, С. 12].

Один из этапов развития научных исследований зарубежных ученых в области физического воспитания лиц с ОВЗ относится к 60-80-м годам. В середине 1960-х появились первые адаптированные программы для обучения лиц с инвалидностью [13, С. 112-113].

В этот период была основана Международная федерация адаптированной физической активности (IFAPA), направленная на развитие новой профессии – преподавателя адаптивного физического воспитания, целью которой являлось расширение доступа лиц с ОВЗ к активному образу жизни, адаптивному спорту, адаптивной рекреации, реабилитации, аби-

литации. Научные исследования проводились в трех направлениях - подготовка специалистов для работы в учреждениях общего и специального образования, реабилитационных центрах сферы социальных услуг и адаптивном спорте.

В дальнейшем научные исследования касались основных направлений развития адаптивной физической культуры за рубежом: организация обучения с учетом индивидуальных потребностей студентов, в том числе с особыми образовательными потребностями (Brown, Welsh, Hill, & Cipko, 2008); формирование новых навыков у учащихся, чья инвалидность значительно влияет на их способность участвовать в общеобразовательной программе на уроках физкультуры (Sherrill, 2010); разработка адаптированных программ для подготовки преподавателей, которые готовы обучать студентов с особыми потребностями (S.R. Hodge, J. Ammah, K. Casebolt, & M. O'Sullivan, 2004); специальная подготовка учителей физической культуры для работы с детьми с особыми потребностями в образовательных учреждениях (Hutzler, 2011); адаптация программ учебных практик по физическому воспитанию студентов с ОВЗ (Hancock & Smith, 2010; Jin & Yun, 2010; Kelly, 2011); разработка образовательных стандартов адаптивной физической культуры (Dauenhaver, 2012); диагностика уровня подготовки учителей физической культуры к работе со студентами с ОВЗ (Combs, Steven, & Wipple, 2010; Kelly, 2006); разработка методик обучения студентов с ОВЗ по программам физического воспитания (Rathvon, 2008); изучение эффективных практик в области физического воспитания студентов с ОВЗ (Lytle, Lavay, & Rizzo, 2010; Jin & Yun, 2010; Rathvon, 2008); изучение проблем, связанных с включением студентов с ОВЗ в процесс физического воспитания (Lieberman, 2010) [8; 9; 10; 11; 12].

Еще один этап исследовательской деятельности относится к работам российских ученых в области адаптивной физической культуры за период 1994-2010 гг. Профессором С.Е. Евсеевым была создана первая в Российской Федерации кафедра «Теория и методика адаптивной физической культуры». С 1999 года на базе вуза уже был создан факультет, а затем в 2010 году факультет был преобразован в Институт адаптивной физической культуры. Сегодня в Российской Федерации подготовку специалистов в области адаптивной физической культуры проводят более чем в 80 образовательных организациях разного уровня. С.П. Евсеевым, О.Э. Евсеевой, М.В. Томиловой, А.А. Шелеховым, Е.Б. Ладыгиной, Л.В. Шапковой, О.Э. Аксеновой, В.Ф. Балашовой, Ю.А. Бахаревым, В.В. Горелик, Н.Л. Литош, Г.Н. Поповым, А.Н. Прокопьевой, О.Ю. Похорук, Н.А. Строговой и др. изучена методологическая, теоретическая и методическая база подготовки

бакалавров, специалистов, магистрантов в условиях традиционной системы образования; разработаны и внедрены в практику три поколения Государственных образовательных стандартов по направлению 49.03.02, 49.04.02 [1; 2; 4; 7]. В практику введены новые должности тренера и инструктора по АФК. С 2000 года свои научные исследования специалисты публикуют в научном журнале «Адаптивная физическая культура».

С последовательным введением в действие Государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Физическая культура для лиц с отклонением в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» уже третьего поколения к выпускникам предъявляются высокие требования в профессиональной деятельности. Специалисты адаптивной физической культуры готовы успешно решать профессиональные задачи в области педагогической, научно-исследовательской, реабилитационной, коррекционной и организационно – управленческой деятельности.

Начало нового этапа научных исследований в области адаптивной физической культуры связано с ратификацией Российской Федерацией «Конвенции о правах инвалидов» и принятием Федерального закона «об образовании в Российской Федерации» в 2012 году. Изменение образовательной парадигмы с акцентом на реализацию идеи инклюзии обусловило ряд направлений научно-исследовательской деятельности: изучение аспектов подготовки педагогов к инклюзии (Е.В. Кетриш, 2018); подготовка специалистов адаптивной физической культуры в условиях инклюзивного образования (И.В. Клименко, 2020); методы и формы повышения квалификации специалистов в области АФК (В.В. Томилова, 2014) разработка диагностических критериев профессиональной подготовленности специалистов адаптивной физической культуры из числа студентов с ОВЗ (И.В. Клименко, 2013, 2019, 2020; Н.В. Логачев, С.В. Шмелёва, 2018; и др) [3; 4; 5; 6; 7].

Главный вектор представленной стратегии направлен на изменение образа жизни людей с ОВЗ и инвалидностью через образование. Важным является признание того, что благодаря образованию достигаются не только цели личностного роста, но и создаются условия для формирования профессиональной мобильности специалиста в области работы с лицами с особыми потребностями. Приоритетным является развитие инклюзивного образования в достижении цели подготовки специалистов, которые обладают компетенциями для работы с детьми и людьми с ОВЗ и инвалидностью.

Комплексное решение вопросов подготовки специалистов АФК в условиях трансформации образования с учетом принципов инклюзии требует дальнейшего изучения.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горелик, В.В. История адаптивной физической культуры : учеб. пособие / В.В. Горелик, В.А. Рева. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 111 с. – Текст : непосредственный.
2. Евсеев, С.П. Стандарт третьего поколения по адаптивной физической культуре / С.П. Евсеев, О.А. Аксенова, С.С. Юдина. – Текст : непосредственный // Евразийский форум. – 2009. – № 1 (1). – С. 182-191.
3. Кетриш, Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е.В. Кетриш. – Екатеринбург : Рос. Гос. проф.-пед. ун-т, 2018. – 120 с. – Текст : непосредственный.
4. Клименко, И.В. Формирование инклюзивного мышления у бакалавров адаптивной физической культуры / И.В. Клименко. – Текст : непосредственный // Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко. – 2020. – № 2 (49). – С. 79-83.
5. Колесов, А.Ю. Модель формирования профессиональной мобильности бакалавра по адаптивной физической культуре / А.Ю. Колесов. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 264-266.
6. Логачев, Н.В. Критерии и показатели профессиональной подготовленности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как конкурентноспособных специалистов по адаптивной физической культуре / Н.В. Логачев, С.В. Шмельёва. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т. 10. – № 6/2. – С. 97-101.
7. Томилова, М.В. Содержание и методы повышения квалификации специалистов по адаптивной физической культуре : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08/ Томилова Марина Владимировна. – Калининград, 2014. – 193 с. – Текст : непосредственный.
8. Dauenhaver, B.D. Applying response to intervention in physical education / B.D. Dauenhaver. – Text : direct // Journal for Physical and Sport Educators. – 2012. – № 25 (5). – P. 21-25.
9. Hancock, D. Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England / D. Hancock, A. Smith. – Text : direct // British Journal of Sociology of Education. – 2010. – № 3 (3). – P. 291-305.
10. Hutzler, Y.S. Evidence-based practice and research: A challenge to the development of adapted physical activity / Y.S. Hutzler. – Text : direct // Adapted Physical Activity Quarterly. – 2011. – № 28. – P. 189-209.
11. Kelly, L.E. Connecting the GPE and APE curricula for students with mild and moderate disabilities / L.E. Kelly. – Text : direct // Journal of Physical Education, Recreation and Dance. – 2011. – № 82 (9). – P. 34-40.
12. Lytle, R. What is a highly qualified adapted physical education teacher? / R. Lytle, L. Lavay, T. Rizzo. – Text : direct // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. – 2010. – № 81 (2). – P. 40-56.
13. Winnick, J.P. History of Adapted Physical Education: Priorities in Professional Preparation / J.P. Winnick. – Text : direct // Adapted Physical Activity Quarterly. – 1986. – № 3 (2). – P. 112-117.

### REFERENCES

1. Gorelik V.V., Reva V.A. Istorija adaptivnoj fizicheskoj kul'tury: ucheb. posobie [History of adaptive physical culture]. Tol'jatti: Izd-vo TGU, 2012. 111 p.
2. Evseev S.P., Aksenova O.A., Judina S.S. Standart tret'ego pokolenija po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture [The third generation standard for adaptive physical education]. *Evrazijskij forum [Eurasian Forum]*, 2009, no. 1 (1), pp. 182-191.
3. Ketrish E.V. Gotovnost' pedagoga k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: monografija [Teacher readiness to work in inclusive education]. Ekaterinburg: Ros. Gos. prof.-ped. un-t, 2018. 120 p.
4. Klimenko I.V. Formirovanie inkljuzivnogo myshlenija u bakalavrov adaptivnoj fizicheskoj kul'tury [Formation of inclusive thinking among bachelors of adaptive physical culture]. *Vestnik LNU imeni Tarasa Shevchenko [Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko]*, 2020, no. 2 (49), pp. 79-83.
5. Kolesov A.Ju. Model' formirovanija professional'noj mobil'nosti bakalavra po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture [Model of formation of professional mobility of a bachelor in adaptive physical culture]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [The world of science, culture, education]*, 2018, no. 3 (70), pp. 264-266.
6. Logachev N.V., Shmel'jova S.V. Kriterii i pokazateli professional'noj podgotovlennosti lic s invalidnost'ju i ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja kak konkurentnosposobnyh specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture [Criteria and indicators of professional preparedness of disabled persons as competitive specialists in adaptive physical culture]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl' [Historical and socio-educational thought]*, 2018, vol. 10, no. 6/2, pp. 97-101.
7. Tomilova M.V. Soderzhanie i metody povyšeniya kvalifikacii specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture: dis. kand. ped. nauk [Content and methods of advanced training of specialists in adaptive physical culture. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Kaliningrad, 2014. 193 p.
8. Dauenhaver B.D. Applying response to intervention in physical education. *Journal for Physical and Sport Educators*, 2012, no. 25 (5), pp. 21-25.
9. Hancock D., Smith A. Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *British Journal of Sociology of Education*, 2010, no. 3 (3), pp. 291-305.
10. Hutzler Y.S. Evidence-based practice and research: A challenge to the development of adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2011, no. 28, pp. 189-209.
11. Kelly L.E. Connecting the GPE and APE curricula for students with mild and moderate disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 2011, no. 82 (9), pp. 34-40.

12. Lytle R., Lavay L., Rizzo T. What is a highly qualified adapted physical education teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2010, no. 81 (2), pp. 40-56.
13. Winnick J.P. History of Adapted Physical Education: Priorities in Professional Preparation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1986, no. 3 (2), pp. 112-117.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

И.В. Клименко, кандидат медицинских наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, e-mail: trainrehab@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6539-1995.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

I.V. Klimenko, Ph. D. in Medical Sciences, Associate Professor, Department of Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, e-mail: trainrehab@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6539-1995.

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_39

**Светлана Аркадьевна Котова,  
Ирина Альбертовна Липатова**  
г. Санкт-Петербург

**Формы и виды сотрудничества университета с районной системой образования  
как фактор повышения качества образовательной практики**

Статья посвящена проблеме развития интеграционных процессов в образовании и внутрисистемного партнерства. Описываются формы и виды партнерства образовательных организаций с высшим учебным заведением. В качестве примера приведен опыт развития сотрудничества Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена с районной системой управления образованием. Рассмотрены преимущества получаемые партнерами от расширения форм и содержания взаимодействия. Описана расширенная современная модель наставничества вуза над районной системой управления образованием, показаны ожидаемые результаты повышения качества образовательной практики в учреждениях района.

**Ключевые слова:** система образования, внутрисистемная интеграция, интегрирование образовательных процессов, сотрудничество, социальное партнерство.

**Svetlana Arkadevna Kotova,  
Irina Albertovna Lipatova**  
St. Petersburg

**Forms and types of the University cooperation with the district education system as a  
factor of improving the educational practice quality**

The article is devoted to the problem of the development of integration processes in education and within the system partnership. The forms and types of partnership of educational organizations with a higher educational institution are described. As an example, the experience of developing cooperation between the Herzen State Pedagogical University and the district education management system is given. The advantages obtained by partners from the expansion of the forms and the content of the interaction are considered. The extended modern model of mentoring of the university over the district education management system is described, the expected results of improving the educational practice quality in the district institutions are shown.

**Keywords:** education system, intra-system integration, integration of educational processes, cooperation, social partnership.

**"Один из основных признаков  
профессиональной непригодности –  
отсутствие навыков и опыта социального партнерства".  
Из новых Законов Мерфи**

В современных условиях постиндустриального цифрового общества происходит усложнение профессиональных задач, их решение требует все более комплексных усилий в ответ на расширяющийся диапазон вызовов. Данные задачи развития усиливают потребность в интеграционных процессах как внутри системы образования, так и интеграции с другими социальными институтами общества [6]. Сегодня процесс интеграции заключается в объединении, органичном слиянии раз-

личных образовательных организаций, внутрисистемных элементов с целью принятия более эффективных управленческих решений. Характеризуя этот процесс, В.Н. Скворцов пишет: «Поэтому в самом общем смысле под интеграцией в образовании можно понимать процессы объединения, синтеза или кооперации, происходящие или осуществляемые в образовании относительно объектов различной природы. Тогда можно говорить об интегрированных образовательных процессах,

системах, учреждениях и иных объектах. Сами же процессы интеграции в образовании – это явление сложное, комплексное и многостороннее по разновидностям своего проявления, которое требует особо компетентного управления со стороны субъектов управления различного уровня (от педагога до чиновника)» [6, С. 42].

Расширенная внутрисистемная интеграция обеспечивает

- ускорение внедрения новшеств в образовательный процесс;
- комплексный характер определения целей образовательной деятельности и целостность достижения планируемых результатов;
- гибкий характер управления системой;
- повышение качества и разнообразия образовательных услуг, обеспечение их более широкой доступности;
- взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, школы и социума.
- снижение затрат.

Несмотря на явные преимущества интеграционных процессов, в системе образования сохраняются и дезинтеграционные процессы, идущие из прошлого. Они связаны с ригидностью системы образования в целом, со сложностью обновления ценностных ориентаций, с неравномерностью распределения ресурсов, с неравенством включенности разных элементов системы в инновационные процессы, с дефицитом профессиональных кадров, с их разным уровнем подготовленности. Ригидность наиболее ярко проявляется на местах, на районном уровне. Университеты представляют передовые научные изыскания и достижения, т.е. представляют инновационный уровень развития образования. В связи с этим мы предположили, что взаимодействие с университетом может способствовать преодолению барьеров развития и стимулировать инновационные процессы на местах.

Традиционно интеграция имеет несколько путей реализации:

- Горизонтальный – устанавливает равноправные партнерские связи, которые основаны на взаимовыгодном сотрудничестве;
- Вертикальный – обеспечивает формирование новых горизонтов видения проблем и поиск новых способов их решения.

На наш взгляд именно сочетание разных видов интеграции может дать наибольший эффект для решения управленческих задач.

В основе интеграции всегда лежит социальное партнерство и сотрудничество. Именно социальное партнерство выступает базовым условием развития открытых образовательных систем и действенным механизмом вовлечения широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение и решение проблем развития образования. Под социальным партнерством понимается процесс объединения совместных усилий элементов системы для достижения

общих целей; упорядочивание координационного взаимодействия в пределах их взаимной заинтересованности, на основе которых достигается желаемый консенсус, организовывается совместная деятельность, координирующая все принимаемые решения в направлении достижения общественного согласия в образовательной политике [2, 10].

В 2019 году вышло распоряжение Министерства просвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

Ответом на это обращение стало выступление РГПУ им. А.И. Герцена с инициативой о непосредственном сотрудничестве с образовательными организациями. Так, в 2020 году был подписан договор о сотрудничестве с системой образования Центрального района г. Санкт-Петербурга и разработан проект «Кластер+». Данный договор выходит за рамки привычных отношений с работодателями и предполагает новый уровень корпоративной социальной ответственности предполагающий, что организации добровольно принимают дополнительные меры для повышения качества деятельности как местного сообщества, так и общества в целом, достигая при этом новых результатов и показателей. В рамках подготовки проекта договора оказалось, что обе стороны разделяют ценности современного образования, заинтересованы в выработке единой образовательной политики, способны взаимовыгодно и действенно поддержать образовательный процесс, участвовать в решении реальных проблем развития как университетской, так и районной систем образования.

Построение социального партнерства было выстроено на следующих принципах.

1. Принцип социальной справедливости и согласования интересов, предполагающий обеспечение устойчивости системы и уравнивание интересов всех групп во избежание социальных конфликтов.
2. Принцип законодательного закрепления отношений, который за счет создания нормативно-правовой базы позволяет сделать партнерство прочными исключить взаимные претензии.
3. Принцип ответственности партнеров друг перед другом.
4. Принцип добровольности и равновыгодности.
5. Принцип мультилинейности содержания практики.

С учетом этих принципов социальное партнерство между университетом и районом сегодня реализуется в деятельности, предполагающей

– согласованное включение всех организаций и элементов системы посредством совместного обсуждения инициативы, дальнейшей ее разработкой и возможной корректировкой;

– иницирующем включении, отличающемся более высокой активностью сторон;

– самостоятельном обоюдном включении, где инициатива совместной деятельности может выдвигаться любой стороной при двусторонней поддержке идеи, ее разработке и реализации совместными усилиями, а также обоюдной ответственности за успешность достигаемого результата.

Вопросами, обсуждаемые при подготовке договора и определения дорожной карты мероприятий стали следующие:

1. Каковы условия появления новых образовательных инициатив?

2. Как интересы района и университета при этом согласуются?

3. Возможно ли сделать более открытым процесс реализации взаимодействия?

4. Насколько эффективно скажется реализация инициативы на благополучии как ее участников, так и общей системы образования города?

Выбор уровня и содержания включенности в осуществление совместной деятельности определялся не только конкретной ситуацией в которой находились оба партнера, сколько результатами, к которым стремились оба партнера. Результаты определения взаимовыгодных результатов представлены в таблице 1.

За полтора года работы был расширен традиционный диапазон видов работ, появились новые формы взаимодействия. Они представлены в таблице 2.

Таблица 1.

**Выгоды социального партнерства вуза с местным управлением образования**

Система университетского образования	Система местного управления образованием
обеспечивается учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов;	максимально учитывает потребности развития районной системы образования
упрощается процедура корректировки старых и разработки новых образовательных программ, отвечающих требованиям Вуза и работодателей;	получает возможность наиболее эффективного решения актуальных проблем образования;
усиливается практико-ориентированная подготовка будущих учителей: открываются более широкие возможности для профессиональной пробы и самоопределения выпускника	действует совместно с научными и студенческими объединениями, заинтересованными в развитии местного сообщества.
упрощается доступ к информации о рынке труда и образовательных услугах;	упрощается доступ к научным изысканиям, образовательные организации активнее вовлекаются в опытно-экспериментальную работу
расширяются возможности трудоустройства выпускников.	расширяются возможности трудоустройства и поддержки выпускников вуза.

Таблица 2.

**Содержательные компоненты партнерской деятельности вуза с местным управлением образования**

Направление работы	Примеры мероприятий
Организация совместной научно-исследовательской деятельности	Городская конференция «Созвездие молодых»;
Педагогические сезоны РГПУ им. А.И. Герцена:	– открытая площадка педагогического взаимодействия; – активное участие Совета молодых педагогов; – круглогодичные мероприятия для школьников района и их родителей;
Инновационная деятельность	– Научное руководство проектами федеральных и региональных площадок; – Опыт общественно-профессиональной экспертизы и представления результатов инновационной деятельности; – Организация в районе работы управленческих команд;
Расширение среды непрерывного образования педагогов	Курсы повышения квалификации, круглые столы и тематические семинары совместно с кафедрами университета
Повышение профессионализма кадрового корпуса	– 14 районных конкурсов ежегодно; – До 40 участников номинации «Педагогические надежды» ежегодно; – Мастер-классы победителей Всероссийских конкурсов;

Направление работы	Примеры мероприятий
Поддержка молодых кадров	<ul style="list-style-type: none"> <li>– В 2020 году впервые проводится конкурс команд «Учитель, которого ждут» с участием опытных и молодых педагогов, студентов и обучающихся;</li> <li>– В 2021 году впервые проводится конкурс «Педагогический брейн-ринг» с участием молодых педагогов и студентов;</li> <li>– Герценовская педагогическая олимпиада. Молодые педагоги района проводят для участников этапы в форматах педагогического квеста и мастерграда;</li> </ul>
Формирование управленческих кадров	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Форсайт-сессии и воркшопы;</li> <li>– Проектировочные сессии для отработки управленческих навыков;</li> <li>– Районный конкурс молодых управленцев «Лидер в образовании»;</li> <li>– Совет молодых педагогов, созданный при Совете по развитию образовательной системы Центрального района, как центр проектного менеджмента;</li> <li>– День дублера: организация управленческой практики для школьного актива</li> </ul>

В Центральном районе Санкт-Петербурга в последние два года функционирует модель наставничества, в которой активно принимает участие Университет. Состоит модель из следующих блоков:

1. Групповое наставничество (один наставник работает с группой из нескольких подопечных одновременно, например -семинары, конференции, круглые столы, методические объединения организованные методистами центрального района Санкт-Петербурга и сотрудниками университета им. А.И. Герцена, курсы повышения квалификации, Летняя археологическая школа для обучающихся, педагогов и студентов.

2. Партнерское наставничество (Все участники программы наставничества находятся в одинаковом статусе, но один из них уже имеет небольшой опыт работы), например, организация советом молодых педагогов педагогических квестов, игр и конкурсов для молодых педагогов (педагогический квест «Семья и школа», городской педагогический конкурс для молодых педагогов в формате игры «Брейн-Ринг», районный педагогический конкурс «Учитель, которого ждут», где в жюри были сотрудники Университета им. А.И. Герцена и др.

3. Традиционное наставничество (Взаимодействие между более опытным специалистом и начинающим сотрудником, индивидуальное консультирование, помощь в организации школьных и районных мероприятий и другие традиционные формы, в которых принимают участие методисты ИМЦ и сотрудники Университета).

4. Виртуальное наставничество (Использование информационно-коммуникационных технологий, Атлас педагогических практик, циклы вебинаров, консультации online, материалы городской педагогической конференции «Созвездие молодых», видеоканал ИМЦ Центрального района СПб).

5. Реверсивное наставничество.

Высококвалифицированный профессионал, старший по возрасту, опыту или позиции, становится подопечным младшего по этим параметрам сотрудника, который считается его наставником по вопросам новых тенденций, технологий и т.д. Мастер-классы молодых специалистов по передаче опыта работы с современными образовательными ресурсами становятся все более популярными, например, городской семинар по актуальным проблемам педагогического наставничества «Педагогический успех. Эффективные практики наставничества: между технологией и импровизацией», Квест по творчеству Даниила Гранина

6. Краткосрочное или целеполагающее наставничество.

Наставник и подопечный встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты (Подготовка участников к различным педагогическим конкурсам, в которой могут принимать участие сотрудники Университета, консультирование претендентов на получение премий регионального и федерального уровней, «День тени» и др.) мы видим, что реализация модели Наставничества становится продуктивной при включении в нее совместной работы с Университетом. И социальное партнерство с Университетом – возможность сочетать различные виды наставничества.

Ожидаемые результаты сотрудничества:

– Для университета: повышение качества подготовки выпускников, реализации потенциала профессорско-преподавательского состава, расширение научно-методической проблематики исследовательской деятельности, развитие ОП высшего образования, обеспечение выпускников рабочими местами.

– Для районной системы образования:

Расширение перспектив развития районной системы образования, повышение качества образовательных услуг в ОО района; повышение конкурентноспособности района в пространстве города и страны; усиление кадрового потенциала районной системы образования, создание системы непрерывного профессионального развития и самосовершенствования, повышения компетентности педагогов с учетом адаптивной технологии организации профессиональной среды взаимодействия для профессионального роста педагогических кадров образовательных организаций Центрального района Санкт-Петербурга

– Для городской системы образования:

Развитие городской системы образования, повышение качества и конкурентноспособности

образовательных услуг на региональном и всероссийском уровне; рост кадрового потенциала в городе и регионе.

Решение задач развития образования как системы невозможно без партнерского взаимодействия. Построение партнерства должно идти не только по горизонтальным связям, но и должно расширяться по вертикали. Примером развития партнерства выступает взаимодействие между вузом и районной/городской системой образования. Данный вид партнерства позволяет не только решать узкие проблемы той или иной организации, но и выйти на более высокий уровень проблем развития системы образования, стимулировать появление новых инициатив соответствующих реалиям будущего. Наш непродолжительный опыт сотрудничества выступает таким примером.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дементьева, О.М. Социальное партнёрство в образовании : учеб.-метод. пособие / О.М. Дементьева, Г.Н. Ковалев. – Москва : Изд-во МГПУ, 2019. – 264 с. – Текст : непосредственный.
2. Дроздов, Н.А. Социальное партнерство в образовании: сущность и содержание понятия / Н.А. Дроздов. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 180. – С. 68-72. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-obrazovanii-suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya> (дата обращения: 01.12.2020).
3. Зинченко, Г.П. Социальное партнерство / Г.П. Зинченко, Ш.И. Рогов. – Москва : Центр, 2009. – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Левицкая, И.А. Социальное-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях / И.А. Левицкая. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 10. – С. 250-253. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnoe-partnerstvo-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah> (дата обращения: 01.12.2020).
5. Технологии социального партнерства в сфере образования : учеб.-метод. комплекс / Е.В. Пускунова, И.Э. Кондракова, М.П. Соловейкина [и др.]. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 438 с. – Текст : непосредственный.
6. Скворцов, В.Н. Интеграция в образовании и способы классификации интегрированных образовательных систем / В.Н. Скворцов. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 3. – С. 40-52.
7. Ткаченко, В.В. Социальное партнерство в образовательной сфере : монография / В.В. Ткаченко. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2006. – 144 с. – Текст : непосредственный.
8. Третьяк, Н.А. Социальное партнерство как источник развития современного образования / Н.А. Третьяк, В.В. Чаленко, Н.Н. Чаленко. – Текст : непосредственный // Современные образовательные технологии. – 2016. – № 9. – С.174- 179.
9. Тиховодова, А.В. Социальное партнерство: сущность, функции, особенности развития в России / А.В. Тиховодова. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 297-301. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-suschnost-funktsii-osobennosti-razvitiya-v-rossii> (дата обращения: 01.12.2020).
10. Хусаинова, С.В. Виды и формы социального партнерства в сфере образования / С.В. Хусаинова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 570-572. – URL: <https://moluch.ru/archive/312/70979/> (дата обращения: 01.12.2020).

REFERENCES

1. Dement'eva O.M., Kovalev G.N. Social'noe partnjorstvo v obrazovanii: ucheb.-metod. posobie [Social partnership in education]. Moscow: Izd-vo MGPU, 2019. 264 p.
2. Drozdov N.A. Social'noe partnerstvo v obrazovanii: sushhnost' i sodержание ponjatija [Social partnership in education: essence and content of the concept]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [*Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*], 2016, no. 180, pp. 68-72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-obrazovanii-suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya> (Accessed 01.12.2020).
3. Zinchenko, G.P., Rogov Sh.I. Social'noe partnerstvo [Social partnership]. Moscow: Centr, 2009. 224 p.
4. Levickaja I.A. Social'noe-obrazovatel'noe partnerstvo v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah [Social and educational partnership in modern socio-cultural conditions]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Actual problems of

*the humanities and natural sciences*], 2012, no. 10, pp. 250-253. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnoe-partnerstvo-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah> (Accessed 01.12.2020).

5. Puskunova E.V., Kondrakova I.Je., Solovejkina M.P., et al. Tehnologii social'nogo partnerstva v sfere obrazovaniya: ucheb.-metod. kompleks [Technologies of social partnership in education]. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2017. 438 p.

6. Skvorcov V.N. Integracija v obrazovanii i sposoby klassifikacii integrirovannyh obrazovatel'nyh sistem [Integration in education and methods of classification of integrated educational systems]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina [Pushkin Leningrad State University Journal]*, 2014, no. 3, pp. 40-52.

7. Tkachenko V.V. Social'noe partnerstvo v obrazovatel'noj sfere: monografija [Social partnership in the educational sphere]. Blagoveshensk: Amurskij gos. un-t, 2006. 144 p.

8. Tret'jak N.A., Chalenko V.V., Chalenko N.N. Social'noe partnerstvo kak istochnik razvitiya sovremennogo obrazovaniya [Social partnership as a source of development of modern education]. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii [Modern educational technologies]*, 2016, no. 9, pp.174- 179.

9. Tihvodova A.V. Social'noe partnerstvo: sushhnost', funkcii, osobennosti razvitiya v Rossii [Social partnership: essence, functions, features of development in Russia]. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena [Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]*, 2008, no. 58, pp. 297-301. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-sushhnost-funktsii-osobennosti-razvitiya-v-rossii> (Accessed 01.12.2020).

10. Husainova S.V. Vidy i formy social'nogo partnerstva v sfere obrazovaniya [Types and forms of social partnership in the field of education]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2020, no. 22 (312), pp. 570-572. URL: <https://moluch.ru/archive/312/70979/> (Accessed 01.12.2020).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.А. Котова, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: [Sa-kotova@yandex.ru](mailto:Sa-kotova@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-2291-5039.

И.А. Липатова, директор, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального педагогического образования центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Центрального района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: [ialipatova@gmail.com](mailto:ialipatova@gmail.com).

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.A. Kotova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of, head. Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, e-mail: [Sa-kotova@yandex.ru](mailto:Sa-kotova@yandex.ru), ORCID: 0000-0002-2291-5039.

I.A. Lipatova, director, State Budgetary Institution of Additional Professional Pedagogical Education Center for Advanced Training of Specialists "Information and Methodological Center" of the Central District of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia, e-mail: [ialipatova@gmail.com](mailto:ialipatova@gmail.com).

УДК 377.1

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_44

**Юлия Леонидовна Нетунаева**  
г. Шадринск

### **Анализ понятия проектно-исследовательская компетенция студентов колледжа**

В данной статье рассматривается понятие «проектно-исследовательская компетенция», которое состоит из понятий «компетенция» и «проектно-исследовательская деятельность». Автор рассматривает истоки проектной и исследовательской деятельности, выделяя их особенности при реализации в среднем профессиональном образовательном учреждении. В статье проанализированы определения проектно-исследовательской деятельности, на основании которых выделены ее характерные черты. Рассмотрены определения проектно-исследовательской компетенции, выделено ведущее определение данного понятия в современной педагогической практике. Предлагается авторское определение понятия «проектно-исследовательская компетенция студентов колледжа». Для получения результатов исследования были применены следующие методы: анализ философской, педагогической, методологической литературы по исследуемой проблеме, систематизация, сравнение полученных данных. Теоретические результаты могут быть применены на научно-практических семинарах, факультативных курсах в высших учебных заведениях, при написании курсов по проектно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** компетенция, проектная деятельность, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская компетенция.

Yulia Leonidovna Netunaeva  
Shadrinsk

### Analysis of the term project and research competence of college students

The article is devoted to the analysis of the term “project and research competence” which consists of the terms “competence” and “project and research activity”. The author examines the origins of project and research activities. The characteristics of the activities arrangement in colleges are mentioned. The author analyzes the definitions of project and research activity and describes its characteristics. The definitions of design and research competence are considered, and the leading definition of project and research activity in modern pedagogical practice is highlighted. The author’s definition of the concept “design and research activities of college students” is given. To obtain the results of the study, the following methods were used: analysis of philosophical, pedagogical, and methodological literature on the considered problem, systematization, and comparison of the obtained data. The theoretical results can be applied in scientific-research seminars or in optional course in higher educational institutions, when writing courses on project and research activity.

**Keywords:** competence, project activity, research activity, project and research competence.

**Введение:** На рынке труда требуются сотрудники, обладающие не только определённым набором профессиональных навыков, но и такими качествами, как активность, креативность, коммуникабельность, самостоятельность, мобильность, конкурентоспособность. Для удовлетворения этих потребностей выпускник колледжа должен владеть универсальными способами деятельности и технологиями. В таком ключе проблема формирования проектно-исследовательской компетенции студентов становится особенно значимой.

Несмотря на то, что внимание исследователей к проектной и исследовательской деятельности обучающихся приковано давно, проблема формирования проектно-исследовательской компетенции находится в поле зрения исследователей лишь с конца XX века. Более того, в аспекте среднего профессионального образования данная проблема является малоизученной. Именно поэтому мы считаем необходимым рассмотреть современное состояние проблемы и интерпретировать понятие «проектно-исследовательская компетенция студентов колледжа».

**Методы исследования:** анализ философской, педагогической, методологической литературы по исследуемой проблеме, систематизация, сравнение полученных данных.

**Результаты:** Сущность понятия проектно-исследовательская компетенция основывается на понятиях «компетенция» и «проектно-исследовательская деятельность».

Понятия «компетенция» и «компетентность» необходимо разграничивать. Опираясь на материалы исследований А.В. Хуторского, И.А. Зимней, Г.К. Селевко, А.С. Даниловой, мы пришли к выводу, что компетентность – это владение компетенцией, где последняя представляет собой не только набор теоретических знаний, но умение их применять для решения конкретных задач и проблемных ситуаций.

Понятие «проектно-исследовательская деятельность» можно разложить на составляющие: проектная деятельность и исследовательская деятельность. Метод проектов, как педагогический феномен, возник в 20-е годы прошлого столетия в

США и впервые был описан Дж. Дьюи, а затем его учеником В. Килпатриком. Метод проектов также называли методом проблем и связывали его с идеями гуманистического направления в философии и образовании. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося на основе его личного интереса в этом знании [11, С. 65]. Внимание русских педагогов метод проектов привлек в начале XX века. Под руководством С.Т. Шацкого началась работа по внедрению этого метода в преподавание. После событий октября 1917 года советской властью проводились попытки преобразовать школу учебы в школу жизни, где приобретение знаний осуществлялось на основе труда, а содержание проектов базировалось на общественно-полезных делах. Но в 1931 году данный метод был осужден советской властью и не использовался практически весь советский период [11, С. 66]. В 90-х годах XX века метод проектов вновь возродился в российской системе образования, но уже в новом качестве.

Потенциал метода проектов огромен. Например, в своей диссертации Л.А. Дорджиева подчеркивает потенциал метода проектов в формировании познавательной самостоятельности студентов колледжа, которые, по ее мнению, характеризуются ее низким уровнем и нередко проявляют безответственность к учебной деятельности как средству обучения [3, С. 6-8].

А.А. Кулешов подчеркивает, что использование метода проектов в преподавании позволяет повысить качество сформированности специальных компетенций студентов [6, С. 6].

Говоря об исследовательском подходе, как стратегии обучения, следует отметить, что истоки этого подхода можно обнаружить в дидактических идеях Я.А. Коменского, Дж. Локка, М.В. Ломоносова, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского. Ведущие педагоги XVII-XIX вв. настаивали на единстве теории и практики в обучении посредством использования исследовательских работ, направленных на развитие у обучающихся интереса к познанию окружающего мира, формирова-

ние и развитие интеллектуальных, практических умений [10]. Эти ученые уделяли внимание методологии исследования. Ими введены в практику исследования основные понятия, которые используются в исследовании.

Исследовательскую деятельность чаще всего рассматривают как учебно-исследовательскую, так как она лишь приближена к исследовательской деятельности ученого, в процессе которой обучающийся добывает знания являющиеся субъективно новыми. Такое обучение позволяет не только добиться усвоения новых знаний обучающимися, но организовать их творческую деятельность.

Н.Г. Князева утверждает, что при правильной подготовке педагога, при учете индивидуальных особенностей студентов учебно-исследовательская деятельность активизирует социальное партнерство [5, С. 7].

А.С. Чикишева придерживается позиции, что наиболее эффективное развитие личности происходит через осознание ею собственных потребностей в процессе предметной деятельности. Исследовательская деятельность является важным фактором личностно-профессионального становления студента колледжа, так как именно в процессе этой деятельности студент учится выявлять и решать проблемы, актуализирует развитие важных личностных и профессиональных качеств, формирует смысл и опыт саморазвития как личности и профессионала [14, С. 8-13].

Среди отличительных характеристик проектной деятельности от исследовательской можно выделить (по О.С. Круглик):

- результат проектирования известен учащемуся, результат исследования нет;
- конечный продукт при проектировании чаще имеет материальную форму, а при исследовании – нематериальную;
- процесс проектирования четко структурирован, при исследовании не все этапы могут выполняться в обязательном порядке [7, С. 26].

Несмотря на ряд различий, понятие «проектно-исследовательская деятельность» представляет собой интеграцию деятельности проектной и деятельности исследовательской. Они неразрывно связаны друг с другом не только как последовательные этапы деятельности, но и как взаимно вложенные процедуры осмысления целого и его частей: процесс проектирования невозможно представить без исследовательских действий по поиску и анализу информации.

А.В. Леонтович определяет проектно-исследовательскую деятельность как «деятельность по проектированию собственного исследования, предполагавшую выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов» [8].

И.В. Дементьева трактует понятие «проектно-исследовательская деятельность» как «интегративно-творческий вид деятельности по созданию проекта на основе исследования, синтезирующий в себе проектировочные и исследовательские методы решения задач» [2, С. 40].

В статье Л.А. Ибрагимовой и Э.А. Ганиевой «Логика организации и проведения проектно-исследовательской деятельности с учащимися в общеобразовательном учреждении», опубликованной в периодическом издании «Общество: социология, психология, педагогика» дается следующее определение проектно-исследовательской деятельности: «деятельность, сходная с исследовательской и направленная не только на установление истины, но и на создание конечного продукта, представления о котором выработаны заранее» [4].

Р.Р. Шахмарова в своей статье «Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в контексте ФГОС: проблемы и пути их решения» дает следующую характеристику проектно-исследовательской деятельности: [она] «предполагает решение исследовательской, творческой задачи под руководством педагога. Технология реализации проекта предполагает проведение индивидуального исследования, в ходе которого собраный творческий материал позволяет объяснить научные и жизненные явления. Стиль педагогического управления данными действиями основывается на сотрудничестве обучающихся с педагогом и друг с другом» [15, С. 52].

Проанализировав вышепредставленные определения, можно выделить следующие отличительные характеристики проектно-исследовательской деятельности:

- проектно-исследовательская деятельность – это творческий вид деятельности, основанный на сотрудничестве педагога и студента, студентов друг с другом;
- проектно-исследовательская деятельность представляет собой интеграцию проектных (планирование деятельности, постановка целей, прогнозирование результата) и исследовательских (проведение поэтапного исследования, оформленные результаты и их защита) умений;

– при проектно-исследовательской деятельности необходимо перевести внешний стимул к поиску нового знания во внутреннюю мотивацию к обучению;

– проектно-исследовательская деятельность направлена не только на поиск субъективно новых знаний, но и на создание конечного продукта.

О способности к успешной реализации проектно-исследовательской деятельности говорит наличие сформированной проектно-исследовательской компетенции.

Е.А. Румбешта рассматривает проектно-исследовательскую компетенцию как «совокупность знаний в определённой области, знаний о

структуре проектной и исследовательской деятельности; наличие проектных и исследовательских умений (решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, планировать деятельность, формулировать цель деятельности, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, предъявлять результаты исследования); наличия способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности [12, С. 105].

Т.В. Альникова дает аналогичное определение данному понятию в своей диссертации «Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике» [1, С. 71].

И.В. Дементьева трактует данное понятие как «вид компетенции, включающий знания, умения, опыт и мотивацию ученика, необходимые для продуктивного осуществления проектно-исследовательской деятельности по отношению к объектам реальной действительности [2, С. 40].

М.О. Омарова и Д.Д. Асхабалиева в своей статье «профессиональная подготовка магистрантов на основе формирования проектно-исследовательских компетенций» дают аналогичное определение определению Е.А. Румбешты [9, С. 84].

Н.К. Сартбекова и А.М. Таникулова в своей статье «проблемы формирования проектно-исследовательской компетенции у студентов колледжа Кыргызстана» дают следующее определение: «вид компетенции, дающий результативное и личностно-осмысленное исполнение проектно-исследовательской работы, целенаправленной на

профессиональное будущее, самовыражение и открытость личности студента» [13, С. 269].

На сегодняшний день в педагогической практике ведущим определением понятия «проектно-исследовательская деятельность» является определение Е.А. Румбешты. Из всех представленных определений, оно наиболее полно отражает суть данного понятия. Однако немаловажным является мотивационный и профессиональный аспекты, которые упомянуты в определениях И.В. Дементьевой, Н.К. Сартбековой и А.М. Таникуловой соответственно. Таким образом, основываясь на определении понятия компетенция, вышеназванных определений проектно-исследовательской компетенции, мы можем дать следующее определение проектно-исследовательской компетенции студентов колледжа: это совокупность знаний в определённой области, опыта, мотивации студента, знаний о структуре проектной и исследовательской деятельности; наличие проектных и исследовательских умений (решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, планировать деятельность, формулировать цель деятельности, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, предъявлять результаты исследования); наличия способности применять эти знания и умения как в профессиональной, так и в социальной деятельности.

Таким образом, нами было уточнено ведущее определение проектно-исследовательской компетенции в современной педагогической практике, на основании которого мы представили авторское определение проектно-исследовательской деятельности студентов колледжа.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альникова, Т.В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся на элективных курсах по физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Альникова Татьяна Владимировна. – Томск, 2007. – 174 с. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003378359/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003378359/) (дата обращения: 07.06.2021). – Текст : электронный.
2. Дементьева, И.В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук / И.В. Дементьева ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2013. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_006768079/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006768079/) (дата обращения: 07.06.2021). – Текст : электронный.
3. Дорджиева, Л.А. Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дорджиева Людмила Александровна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 185 с. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003355761/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003355761/) (дата обращения: 07.06.2021). – Текст : электронный.
4. Ибрагимова, Л.А. Логика организации и проведения проектно-исследовательской деятельности в общеобразовательном учреждении / Л.А. Ибрагимова, Э.А. Ганиева. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 128-134. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25615295> (дата обращения: 07.06.2021).
5. Князева, Н.Г. Учебно-исследовательская деятельность студентов колледжа как средства активизации социального партнерства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Князева Наталья Геннадьевна ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. – Москва, 2014. – 22 с. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_005555895/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005555895/) (дата обращения: 07.06.2021). – Текст : электронный.
6. Кулешов, А.А. Теория и практика реализации метода проектов в формировании специальной компетенции студентов профессионально-педагогических колледжей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кулешов Анатолий Александрович. – Тольятти, 2006. – 213 с. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003291144/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003291144/) (дата обращения: 07.06.2021). – Текст : электронный.
7. Курилович, Н.В. Структура и компоненты исследовательской компетентности будущих социальных педагогов / Н.В. Курилович, Е.А. Чернова. – Текст : электронный // Вестник НВГУ. – 2019. – № 4. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-komponenty-issledovatel'skoy-kompetentnosti-buduschih-sotsialnyh-pedagogov> (дата обращения: 07.06.2021).

8. Леонтович, А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А.В. Леонтович. – Текст : непосредственный // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18–24.

9. Омарова, М.О. Профессиональная подготовка магистрантов на основе формирования проектно-исследовательских компетенций / М.О. Омарова, Д.Д. Асхабалиева. – Текст : электронный // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2014. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-magistrantov-na-osnove-formirovaniya-proektno-issledovatel'skih-kompetentsiy> (дата обращения: 07.06.2021).

10. Пасько, Л.И. Исследовательский подход как методологическая основа проектной деятельности / Л.И. Пасько. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skiy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 07.06.2021).

11. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

12. Румбешта, Е.А. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся при обучении физике и оценка ее сформированности / Е.А. Румбешта, В.З. Мидуков. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektno-issledovatel'skoy-kompetentsii-uchashchisya-pri-obuchenii-fizike-i-otsenka-ee-sformirovannosti> (дата обращения: 07.06.2021).

13. Сартбекова, Н.К. Проблемы формирования проектно-исследовательской компетенции у студентов колледжа Кыргызстана / Н.К. Сартбекова, А.М. Таникулова. – Текст : электронный // Наука и инновационные технологии. – 2019. – № 2 (11). – С. 269-273. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41859779> (дата обращения: 07.06.2021).

14. Чикишева, А.С. Исследовательская деятельность студента колледжа как фактор его личностно-профессионального становления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чикишева Анастасия Сергеевна ; Дальневост. гос. гум. ун-т. – Хабаровск, 2006. – 23 с. – URL: [https://rusneb.ru/catalog/000202\\_000005\\_655562/](https://rusneb.ru/catalog/000202_000005_655562/) (дата обращения: 07.06.2021). – Текст : электронный.

15. Шахмарова, Р.Р. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в контексте ФГОС: проблемы и пути решения / Р.Р. Шахмарова. – Текст : электронный // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatel'skaya-deyatelnost-obuchayuschisya-v-kontekste-fgos-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 07.06.2021).

#### REFERENCES

1. Al'nikova T.V. Formirovanie proektno-issledovatel'skoy kompetencii uchashchisya na jelektivnyh kursah po fizike: dis. kand. ped. nauk [Formation of design and research competence of students in elective courses in physics. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Tomsk, 2007. 174 p. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003378359/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003378359/) (Accessed 07.06.2021).

2. Dement'eva I.V. Formirovanie proektno-issledovatel'skoy kompetencii uchashchisya starshih klassov: dis. kand. ped. nauk [Formation of design and research competence of high school students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Cheljabinsk, 2013. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_006768079/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006768079/) (Accessed 07.06.2021).

3. Dordzhieva L.A. Metod proektov kak sredstvo formirovaniya poznavatel'noj samostojatel'nosti studentov kolledzha: dis. kand. ped. nauk [The method of projects as a means of forming the cognitive independence of college students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Volgograd, 2006. 185 p. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003355761/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003355761/) (Accessed 07.06.2021).

4. Ibragimova L.A., Ganieva Je.A. Logika organizacii i provedeniya proektno-issledovatel'skoy dejatel'nosti v obshheobrazovatel'nom uchrezhdenii [The logic of organizing and conducting design and research activities in a general education institution]. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2016, no. 2, pp. 128-134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25615295> (Accessed 07.06.2021).

5. Knjazeva N.G. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov kolledzha kak sredstva aktivizacii social'nogo partnerstva: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Educational and research activities of college students as a means of enhancing social partnership. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2014. 22 p. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_005555895/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005555895/) (Accessed 07.06.2021).

6. Kuleshov A.A. Teorija i praktika realizacii metoda proektov v formirovanii special'noj kompetencii studentov professional'no-pedagogicheskikh kolledzhej: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Theory and practice of implementing the project method in the formation of special competence of students of professional pedagogical colleges]. Tol'jatti, 2006. 213 p. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003291144/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003291144/) (Accessed 07.06.2021).

7. Kurilovich N.V., Chernova E.A. Struktura i komponenty issledovatel'skoy kompetentnosti budushchih social'nyh pedagogov [The structure and components of the research competence of future social educators]. *Vestnik NVGU [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-komponenty-issledovatel'skoy-kompetentnosti-buduschih-sotsialnyh-pedagogov> (Accessed 07.06.2021).

8. Leontovich A.V. Ob osnovnyh ponjatijah koncepcii razvitiya issledovatel'skoy i proektnoj dejatel'nosti uchashchisya [On the basic concepts of the concept of development of research and project activities of students]. *Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov [Schoolchildren's research work]*, 2003, no. 4, pp. 18–24.

9. Omarova M.O., Ashabalieva D.D. Professional'naja podgotovka magistrantov na osnove formirovaniya proektno-issledovatel'skih kompetencij [Professional training of undergraduates based on the formation of design and research competencies]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty* [Fundamental and applied research: problems and results], 2014, no. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-magistrantov-na-osnove-formirovaniya-proektno-issledovatel'skih-kompetentsiy> (Accessed 07.06.2021).
10. Pas'ko L.I. Issledovatel'skij podhod kak metodologicheskaja osnova proektnoj dejatel'nosti [Research approach as a methodological basis for project activities]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2007, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skij-podhod-kak-metodologicheskaja-osnova-proektnoy-deyatelnosti> (Accessed 07.06.2021).
11. Polat E.S., Buharkina M.Ju., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov i sistemy povyshenija kvalifikacii ped. kadrov [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. In E.S. Polat (ed.). Moscow: Akademija, 2002. 272 p.
12. Rumbeshta E.A., Midukov V.Z. Formirovanie proektno-issledovatel'skoj kompetencii uchashhihsja pri obuchenii fizike i ocenka ee sformirovannosti [Formation of design and research competence of students in teaching physics and assessment of its development]. *Vestnik TGPU* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2007, no. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektno-issledovatel'skoj-kompetencii-uchashhihsja-pri-obuchenii-fizike-i-otsenka-ee-sformirovannosti> (Accessed 07.06.2021).
13. Sartbekova N.K., Tanikulova A.M. Problemy formirovaniya proektno-issledovatel'skoj kompetencii u studentov kolledzha Kyrgystana [Problems of the formation of design and research competence among college students of Kyrgyzstan]. *Nauka i innovacionnye tehnologii* [Science and innovative technologies], 2019, no. 2 (11), pp. 269-273. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41859779> (Accessed 07.06.2021).
14. Chikisheva A.S. Issledovatel'skaja dejatel'nost' studenta kolledzha kak faktor ego lichnostno-professional'nogo stanovlenija: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Research activity of a college student as a factor in his personal and professional development. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Habarovsk, 2006. 23 p. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000202\\_000005\\_655562/](https://rusneb.ru/catalog/000202_000005_655562/) (Accessed 07.06.2021).
15. Shahmarova R.R. Proektno-issledovatel'skaja dejatel'nost' obuchajushhihsja v kontekste FGOS: problemy i puti reshenija [Design and research activities of students in the context of the Federal State Educational Standard: problems and solutions]. *Pedagogika i prosveshhenie* [Pedagogy and education], 2017, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatel'skaja-deyatelnost-obuchajushhihsja-v-kontekste-fgos-problemy-i-puti-resheniya> (Accessed 07.06.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Ю.Л. Нетунаева, аспирант, образовательная программа «Образование и педагогические науки», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [postbox.abc@yandex.ru](mailto:postbox.abc@yandex.ru), ORCID: 0000-0003-4533-9895.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

Y.L. Netunaeva, Graduate Student, educational program "Education and pedagogical sciences", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [postbox.abc@yandex.ru](mailto:postbox.abc@yandex.ru), ORCID: 0000-0003-4533-9895.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_49

**Наталья Михайловна Нужнова,  
Анастасия Олеговна Бусыгина  
г. Санкт-Петербург**

**Работа учителя по формированию сплоченности коллектива второклассников  
во внеурочной деятельности**

В статье рассматривается проблема формирования сплоченности коллектива младших школьников. Акцентируется внимание на внеурочную деятельность, ее преимущества и педагогические условия, эффективно влияющие на формирование сплоченности обучающихся вторых классов. Авторы полагают, что особенно важна работа учителя с воспитанниками, его своевременная реакция, сопровождение и помощь в той или иной коммуникативной ситуации. Разработанный цикл внеурочных занятий будет способствовать формированию сплоченности ученического коллектива, создаст условия для прочности детских взаимоотношений, единства межличностных взаимодействий, эмоционального комфорта в общении.

Ведущими методами исследования проблемы явились теоретические (анализ литературы по проблеме исследования) и эмпирические (констатирующий эксперимент, количественная и качественная оценка полученных результатов), наблюдение.

Основные результаты статьи: уточнено понимание сплоченности ученического коллектива младших школьников, обоснована роль учителя в его формировании у второклассников; учтены данные диагностического исследования в соответствии с избранной структурой; разработан и обоснован цикл занятий в курсе «Я и мой мир» внеурочной деятельности начальной школы.

**Ключевые слова:** сплоченность коллектива второклассников, внеурочная деятельность, работа учителя.

Natalia Mikhailovna Nuzhnova,  
Anastasia Olegovna Busygina  
Saint Petersburg

### The teacher's work on the cohesion formation of second graders in extracurricular activities

The article deals with the problem of forming the cohesion of younger schoolchildren. The attention is focused on extracurricular activities, its advantages and pedagogical conditions that effectively affect the formation of second-graders' cohesion. The authors believe that the work of a teacher with pupils, his timely reaction, support and assistance in a particular communicative situation is especially important. The developed list of extracurricular activities will contribute to the cohesion formation, organize conditions for the strength of children's relationships, unity of interpersonal interactions, emotional comfort in communication.

The leading methods of studying the problem were theoretical (analysis of the literature on the research problem) and empirical (ascertaining experiment, quantitative and qualitative assessment of the results obtained), observation.

The main results of the article: the understanding of the cohesion of the younger schoolchildren collective is clarified, the role of the teacher in its formation among second graders is justified; the data of the diagnostic study in accordance with the chosen structure are taken into account; the list of extracurricular activities in the course "I and my world" is developed and justified.

**Keywords:** team cohesion of second-graders, extracurricular activities, teacher's work.

#### Введение

Младший школьный возраст – это период перехода ребенка к новому ведущему виду деятельности – учебе, которая требует от него формирования новых черт личности, развития познавательной сферы, коммуникативных навыков, а также готовности к вступлению в новый коллектив. В младшем школьном возрасте ребенок попадает в большой коллектив, где он не только должен освоиться и найти друзей, но и научиться работать с каждым членом данного коллектива в независимости от личных отношений к нему.

Самый первый коллектив ребенка – это семья. Именно там ребенок впервые учится находить контакты и взаимодействовать с окружающими. Однако попадая в школу, важно помнить, что в классе собираются дети из разных семей, в которых свои традиции, манеры общения, привычки и многое другое. Далеко не каждому младшему школьнику понятно, что здесь все одинаково равны, каждый ребенок имеет право голоса и каждого нужно выслушать. Все это напрямую связано с формированием классного коллектива, но недостаточно просто собрать детей в группу и назвать это коллективом. Для грамотной работы по формированию коллектива можно и нужно использовать внеурочную деятельность. Во внеурочной деятельности учащиеся лучше, активнее взаимодействуют друг с другом и с учителем, здесь ученики чувствуют себя более открыто и спокойно. Во внеурочной деятельности больше возможностей для создания групповых форм работы и использования разных методов по сплочению коллектива.

Изучением проблемы формирования у младших школьников сплоченности коллектива во внеурочной деятельности занимались такие ученые как Н.М. Брунчукова, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, В.К. Дьяченко, Г.А. Карпова, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, В.А. Краевский, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин и другие.

Обращаясь к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, следует отметить, что этот документ требует от учителя развития в учениках, таких умений как: умение адаптироваться к изменяющимся условиям современного мира; умение выстраивать свое поведение в различных ситуациях; умение конструктивно разрешать конфликты; умение работать в коллективе и быть его частью [6].

Цель исследования – выявить особенности сплоченности коллектива второклассников и педагогические условия их формирования во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования:

1. Сплоченность коллектива второклассников представляет собой сложную структуру, включающую различные компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, деятельностный.

2. Процесс формирования сплоченности коллектива второклассников во внеурочной деятельности может быть успешен при соблюдении следующих условий: выделении форм, методов и принципов образовательного и воспитательного процесса; учете данных диагностики в соответствии с ее структурой; содержания цикла занятий в курсе «Я и мой мир» внеурочной деятельности в начальной школе, основанного на игровых упражнениях.

Задачи исследования:

Раскрыть особенности сплоченности коллектива младших школьников и ее проявления у учеников 2 класса.

Обосновать роль учителя в формировании сплоченности коллектива младших школьников.

Разработать и реализовать диагностическую программу исследования.

Разработать цикл внеурочных занятий, направленных на формирование сплоченности коллектива второклассников.

**Исследовательская часть**

Ученик, приходя в школу, становится членом различных коллективов, некоторые из которых он выбирает сам (секции, кружки), а частью других он становится вследствие определенных условий, так, например, классного коллектива. Детский коллектив в начальной школе, рассматривается как ученический коллектив. Ученический коллектив – это объединение учеников, имеющих общую, значимую цель, общую, совместную деятельность для достижения своей цели, организацией данной деятельности, а также взаимосвязанные отношения и оценочные суждения по отношению друг к другу. Можно сказать, что сплоченность, понимаемая в данном случае, как общность действий всех участников, в которой общность действий подразумевает выполнение каждым членом коллектива определенных задач, способствует в достижении общей цели. Сплоченность ученического коллектива младших школьников — это характеристика внутренних взаимоотношений между членами коллектива, которая показывает общность мыслей, идей, действий, принципов каждого участника коллектива друг с другом, а также психологического комфорта каждого члена в коллективе [3].

Еще А.С. Макаренко характеризовал сплоченный детский коллектив с единством целей и причин взаимной деятельности, целью которой является польза обществу, достижение совместного результата, конкретный характер общения и его организация. Сформировавшиеся формы взаимоотношений детей возникают во время целенаправленного образования их общественно-одобряемой деятельности: организационно-общественной, учебной, спортивной, художественной, трудовой и др.

Так, к примеру, К.Ю. Климова в своей статье «Воспитание личности младшего школьника в коллективе», описывает признаки коллектива, говоря о том, что коллектив имеет значимую общую цель, и эта цель совпадает с общественными целями, имеет поддержку и не противоречит законам общества и государства; имеет совместную деятельность, подразумевает что, участники коллектива общими усилиями добиваются поставленных целей, причем каждый член группы проявляет активность и ответственность за общий результат; участники коллектива устанавливают и ученические, и моральные отношения [2].

Сплоченность коллектива представляет собой сложную структуру, включающую различные компоненты. Основываясь на исследованиях Р.М. Шамяниной, который изучал субъективное благополучие личности, мы выделили три компонента сплоченности коллектива второклассников: когнитивный, ценностно-смысловой, деятельностный [7].

Когнитивный компонент – это знания, убеждения и представления человека. В нашем случае это знания, убеждения и представления о том, что чувство товарищества – это хорошо.

Ценностно-смысловой компонент – проявление симпатий и антипатий по отношению к одноклассникам, дружеские союзы внутри класса, основанные на определенных ценностях, понимании смысла совместной деятельности.

Деятельностный компонент – это поведение, стремление и действия человека. В нашем случае, это поведение учеников в ежедневной деятельности, проявление своих эмоций и отношений в ежедневной жизни к участникам взаимодействия.

Под сплоченностью коллектива младших школьников мы понимаем прочность взаимоотношений, единство межличностных взаимодействий, эмоциональный комфорт учеников класса в коллективе и удовлетворенность им. Именно в классном коллективе происходит процесс формирования таких важных характеристик личности, как самоуважение, самооценка, понимание себя, что становится более актуальным во втором классе, когда дети учатся самоанализу, развивают умения анализировать не только поступки и действия окружающих, но и свои собственные. Сплоченность ученического коллектива имеет свою структуру, где важно понимать, что развитие каждого из компонентов будет отражаться на общей сплоченности коллектива.

Коллектив второклассников – это ученический коллектив уже знакомых людей, где у учеников сформировались дружеские группы, личные взаимоотношения. Учителю особенно важно грамотно выстраивать работу по сплочению коллектива второклассников, включать в работу разного рода игровые занятия, упражнения на взаимодействии членов коллектива, проявление интересов, симпатии, на формирование умений контролировать свои эмоции, которые могут сказываться на взаимоотношениях с одноклассниками, умений понимать эмоции других людей и действовать в соответствии с ними, умений распределять работу в группе и действовать сообща.

Внеурочная деятельность является частью учебно-воспитательного процесса и одной из действенных форм организации свободного времени учащихся. Под внеурочной деятельностью в рамках ФГОС НОО представлена образовательная деятельность, направленная на достижение результатов по основной образовательной программе начального общего образования в формах, отличающихся от классно – урочных [1]. Так, по мнению Е. А. Селюковой, внеурочная деятельность позволяет раскрыть индивидуальные способности ребенка, помогает заинтересовать детей различными видами деятельности, формирует желание участвовать в продуктивной деятельности; развивает умение самостоятельно организовать своё свободное время, а самое главное позволяет в различных формах и видах деятельности, свободно, в более спокойной атмосфере для учеников, заниматься сплочением коллектива [5].

Говоря о формах внеурочной деятельности, можно отметить, что одни из них помогают в личностном, индивидуальном росте ребенка, другие помогают глубже выстроить работу по сплочению коллектива младших школьников. Развитию сплоченности коллектива младших школьников, по опросу учителей начальных классов, способствуют такие формы внеурочной деятельности, как общепознавательные (командные конкурсы и олимпиады; командные разработки проектов), спортивно-оздоровительные (организация походов и экскурсий; командные спортивные соревнования); социальные (комплексные игры, командные сюжетно-ролевые игры, тренинги и игры-путешествия); духовно-нравственные (организация дней театра и музея; проведение тематических групповых мероприятий, в том числе, по сплочению коллектива); общекультурные (посещение выставок, экскурсий, музеев).

Вместе с тем, использование игровых технологий, проектных, групповых технологий учителем во внеурочной деятельности также способствует формированию сплоченности коллектива второклассников, успешной социализации младших школьников [4]. Следует отметить, что отношения учеников между собой не всегда просты: некоторые дети чувствуют себя некомфортно и

бывают закрыты от одноклассников, другие, наоборот, перевозбуждены, трудно управляемы. Входя в систему коллективных отношений, каждый ребенок, имея свои индивидуальные особенности, по-разному влияет на коллектив и вызывает определенную реакцию со стороны одноклассников. И здесь вновь велика роль учителя, его своевременная реакция и помощь в той или иной коммуникативной ситуации.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сплоченности коллектива второклассников. Наше исследование проходило на базе ГБОУ СОШ № 197 Центрального района Санкт-Петербурга.

В исследовании принимала участие группа детей младшего школьного возраста в количестве 32 человека, обучающихся во 2 классе, 16 девочек и 16 мальчиков.

Использованные диагностические методики были подобраны с учетом выделенных структурных компонентов сплоченности коллектива: когнитивного, ценностно-смыслового, деятельностного, и представлены в таблице 1.

Нами обозначены три уровня проявления каждого компонента – высокий, средний и низкий, которые определились по итогам проведения каждой методики и зафиксированы в таблице 2.

Таблица 1

**Диагностическая карта изучения сплоченности коллектива младших школьников, обучающихся во 2 классе**

Компонент	Показатели	Методика
Когнитивный	Целостное понимание значимости дружбы, степень удовлетворенности учащихся различными сторонами жизни коллектива.	Методика «Какой у нас классный коллектив» А.Н. Лутошкина. Беседы с учащимися.
Ценностно-смысловой	Наличие мотивов участия учащихся в совместной деятельности, уровень сплоченности классного коллектива и причастности каждого к общему делу.	Методика «Выявление мотивов участия учащихся в делах классного и общешкольного коллектива» (Модифицированный вариант методики О.В. Лишина). Анкетирование учителя.
Деятельностный	Наличие умений договариваться со сверстниками, учет взаимоотношений с окружающими в ежедневной деятельности	Методика «Рукавички» Г.А.Цукерман
Анализ плана воспитательной работы учителя.		

Таблица 2

**Уровни сформированности компонентов сплоченности коллектива младших школьников, обучающихся во 2 классе**

Компоненты	Описание уровней сформированности компонентов сплоченности коллектива младших школьников
Когнитивный	<i>Высокий уровень</i> – к нему относятся группы детей, у которых есть установка на достижение совместных целей, отличное взаимопонимание. Они проявляют чувство ответственности и за себя, и за действия коллектива в целом, активно интересуются жизнью одноклассников, а также понимают значимость дружбы с одноклассниками.
	<i>Средний уровень</i> – к нему можно отнести коллектив, в котором есть активное желание взаимодействовать, помогать друг другу, принимать участие в совместных

	<p>делах. Нужно заметить, что в таких коллективах желание взаимодействовать имеется не у всех его представителей, часть членов коллектива достаточно пассивна. При этом не все учащиеся понимают, зачем и почему нужно дружить с одноклассниками.</p> <p><i>Низкий уровень</i> – к такому уровню относится группа собранных воедино учеников, в действиях которых нет общей направленности, каждый член такого коллектива действует, руководствуясь своими целями, каждый действует сам по себе. Ребенку сложно понять, что именно связывает членов этого коллектива, а главное отсутствует понимание того, почему важна дружба с одноклассниками.</p>
Ценностно-смысловой	<p><i>Высокий уровень</i> - характеризуется проявлением интереса детей к общественно-значимым событиям, способствующим сплочению коллектива и, в целом, к коллективной деятельности.</p>
	<p><i>Средний уровень</i> - характеризуется наличием слабого интереса детей к общественной деятельности, желанием принимать участие в деятельности коллектива только в случае наиболее интересного события.</p>
	<p><i>Низкий уровень</i> - характеризуется стремлением к деятельности только посредством принуждения, обязательности; отсутствием интереса к деятельности.</p>
Деятельностный	<p><i>Высокий уровень</i> – к нему относятся ученики активным образом, обсуждающие ожидаемый результат; приходящие к согласию; сопоставляющие методы действия и их координацию, формирующие совместное действие; отслеживающие реализацию принятого замысла.</p>
	<p><i>Средний уровень</i> – к нему относятся дети, которые лишь частично могут договориться, но имеются значительные несогласия в принятии решения.</p>
	<p><i>Низкий уровень</i> – к нему относятся дети, которые не стараются договориться либо не могут прийти к согласию.</p>

Первая диагностическая методика «Какой у нас классный коллектив» А.Н. Лутошкина позволила выявить уровень сформированности когни-

тивного компонента сплоченности коллектива младших школьников, обучающихся во 2 классе.

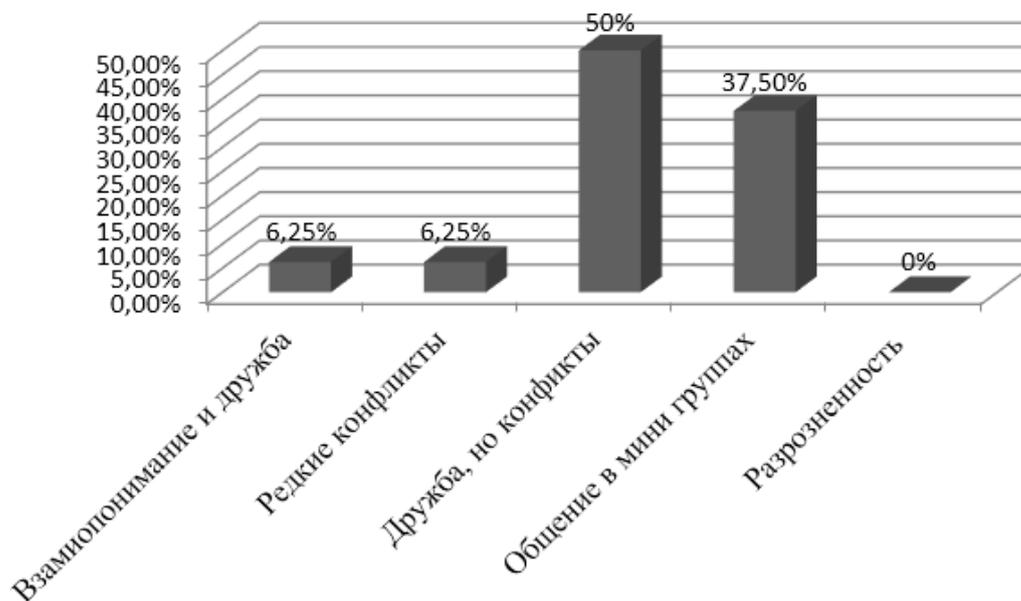


Рис.1. Степень удовлетворенности классным коллективом

На основании ответов обучающихся мы определили степень их удовлетворенности своим классным коллективом, представленные на рисунке 1.

Так, 12 второклассников ассоциируют класс с мягкой глиной, объясняя свой выбор тем, все члены коллектива общаются друг с другом, по мере надобности, в основном многие предпочитают

общаться только со своими друзьями; 16 учащихся ассоциируют свой класс с мерцающим маяком, дети объяснили свой выбор тем, что все ребята в классе дружные, любят вместе играть, трудиться, но бывает, что происходят конфликты, которые вносят разлад в дружбу; 2 ученика выбрали алый парус, так как они общаются со всеми детьми, и

все дети общаются с ними, иногда их обижают, но очень быстро все мирится и снова играют, рисуют и занимаются вместе; 2 ученика выбрали горящий факел, объяснив это тем, что все дети дружные и всегда готовы прийти на помощь друг другу. Они любят конкурсы, игры, походы, всегда с удовольствием ходят всем классом.

Большинство детей оценивают свой класс, как коллектив, где дети стараются строить отношения на взаимовыручке и взаимопонимании, но часто случаются конфликты и разногласия, которые привносят разлад в коллектив. Никто из учащихся в данной методике не оценил свой класс под категорию «Песчаная россыпь», где характеризуется коллектив как разрозненные, ничем не связанные «песчинки».

В классе были выявлены следующие показатели: полное взаимопонимание и удовлетворенность классным коллективом отметили 6,25% детей, удовлетворенность классным коллективом, но с присущими редкими конфликтами между одноклассниками отметили 6,25% детей, дружба, взаимодействие, но с довольно частыми конфликтами между одноклассниками отметили 50%, общение детей в мини группах отметили 37,5%, полную разрозненность классного коллектива отметили 0% детей.

Анализ полученных результатов данной методики показал, что большинство учеников частично удовлетворены своим классом, так как почти со всеми дружат, но часто конфликтуют. Дети не могут почувствовать себя полноценной частью коллектива, так, например, Даниил М. очень долго думал при выборе ответа. Оказалось, что он не может объяснить зачем ему дружить, помогать и общаться со всеми учениками. В беседе с ним было установлено, что он думал о классе, как о группе учеников, объединенных только учебной целью, и думал, что не обязательно дружить с одноклассниками. Проводя беседу со многими детьми, можно отметить, что далеко не все могли объяснить зачем общаться и дружить с другими детьми.

Используя диагностическую методику «Выявление мотивов участия учащихся в делах классного и общешкольного коллектива» (модифицированный вариант методики О.В. Лишина), нам удалось выявить уровень сформированности ценностно-смыслового компонента сплоченности коллектива младших школьников, обучающихся во 2-м классе.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что дети в рассматриваемом коллективе приступают к общей деятельности в основном «по причине обязанности», когда кто-то принуждает (37,5%), чуть меньшее количество детей приступают к деятельности по мнению одноклассников, потому что «она общественно значимая» (31,25%), всего 25% детей выполняют ту или иную деятель-

ность «из-за интереса к общению с одноклассниками», 15,6% детей проявляют интерес к содержанию самой деятельности, 6,25% выполняют деятельность, когда «видят в ней личную выгоду», и никто из учеников не считает, что его одноклассники готовы выполнять деятельность из-за ее значимости для коллектива.

Также было выявлено, что почти одинаковое количество (примерно 1/3) детей приступают к деятельности из-за принуждения и из-за ее общественной значимости, при этом преобладает все же мотивация по принуждению, то есть дети в большинстве готовы выполнять деятельность только потому, что их будут контролировать и заставлять; никто из учеников не считает необходимым выполнять деятельность из-за ее важности для самого коллектива, что говорит о нежелании учеников работать на благо коллектива, так как они не видят в этом ничего важного и правильного, каждый выделяет себя отдельно и готов искать выгоду для себя. Так, ¼ часть учеников выполняют деятельность из их желания пообщаться, еще 5 учеников ответили, потому что «деятельность им кажется интересной» и 2 ученика - только из-за собственной выгоды.

Представляется, что в данном коллективе есть ученики, которые готовы к совместной деятельности осознанно, есть часть учеников, которые выполняют общественную деятельность из-за личных целей, своего интереса к ней или желания пообщаться, а также есть ученики которые выполняют ее исключительно по принуждению, поэтому следует отметить, что данный коллектив нельзя назвать сплоченным и важно отметить, что никто из участников данного коллектива не готов выполнять деятельность ради ее значимости для самого коллектива.

С помощью диагностической методики «Рукавички» Г.А. Цукерман нам предстояло выявить уровень сформированности деятельностного компонента сплоченности коллектива младших школьников, обучающихся во 2 классе.

На рисунке 2 представлены ее результаты, позволяющие говорить о том, что:

Низкий уровень сформированности навыков сотрудничества выявлен у 13 обучающихся – 40,63%. Так, в «узорах» явным образом преобладали различия или совсем не было какого-либо сходства; дети не старались договориться либо не могли прийти к согласию, настоять на своём.

Средний уровень сформированности навыков сотрудничества был выявлен у 13 обучающихся - 40,63%. Отмечалось частичное сходство: различные признаки (цвет либо форма отдельных деталей) совпадали, но были также существенные отличия. Учащиеся пытались общаться и договариваться, но это получалось не во всем и не всегда.



Рис.2. Навыки сотрудничества

Высокий уровень сформированности навыков сотрудничества выявлена у 6 обучающихся - 18,75%. Рукавички были одинаковыми либо с очень схожим узором; ученики активным образом обсуждали вариант узора; приходили к согласию в отношении способа раскрашивания рукавичек; сопоставляли методы действия и их координацию, формировали совместное действие; отслеживали реализацию принятого замысла.

Полученные данные говорят о том, что не все дети данной группы могут договориться между собой, данным навыком обладают меньше половины учащихся, при этом часть учеников могут договариваться лишь частично по некоторым вопросам, также есть большой процент учеников, которые не могут найти общий язык с одноклассниками.

Исходя из результатов анкетирования учителя, мы выяснили, что большинство детей класса способны взаимодействовать между собой в парах, слушать и понимать напарника, высказать собственное мнение по событиям, при этом не все учащиеся могут находить общий вариант решения, задавать вопросы для получения нужных данных от партнёра по деятельности, у большей части учеников эмоциональное отношение к общей деятельности является позитивным. Однако есть также группа учеников, которые не проявляют интереса к общественной деятельности, с тру-

дом взаимодействуют с одноклассниками и задают вопросы напарнику, общественную и парную работу считают не нужной тратой времени. Также учитель отметил, что понимание того, зачем нужно дружить с одноклассниками, есть лишь у незначительной части детей, все остальные не считают это правильным и важным. Говоря о всем классе, можно отметить, что ученикам не просто взаимодействовать между собой, договариваться со своими одноклассниками, видеть ситуацию с разных позиций, что непосредственно подтверждает необходимость более глубокой работы учителя над сплочением коллектива второклассников.

Изучая планы воспитательной работы учителя, мы могли заметить, что специальной программы по сплоченности коллектива не предусмотрено. Проанализировав программы внеурочной деятельности, можно отметить, что направлены они в основном, на обогащение кругозора учащихся, развитие навыков этикета, развитие патриотизма и другое, и в их задачи развитие сплоченности коллектива, не входит.

Мы обобщили данные диагностического исследования и по его результатам представили уровень сформированности компонентов сплоченности коллектива младших школьников, обучающихся во 2 классе в таблице 3.

Таблица 3

**Обобщенные данные сформированности компонентов сплоченности коллектива младших школьников**

Компоненты	Уровень сформированности компонентов сплоченности коллектива младших школьников
Когнитивный	Развитие когнитивного компонента у учащихся данного класса можно считать ниже среднего уровня. Из диагностической методики было выявлено, что большинство детей готовы общаться и договариваться друг с другом, они видят себя как дружный коллектив, но при этом появляются конфликты и ссоры, которые привносят разногласия в коллектив. Не все ученики активны и осознанно понимают для чего им нужно дружить с одноклассниками, а некоторые общаются только в своих мини группах. При этом в личных беседах можно отметить, что многие дети не понимают, зачем нужно общаться со всеми одноклассниками, а дружить и работать вместе с одноклассниками вообще считают необязательным.

Компоненты	Уровень сформированности компонентов сплоченности коллектива младших школьников
Ценностно-смысловой	В данном коллективе развитие ценностно – смыслового компонента находится на среднем уровне. Большая часть детей проявляет желание принимать участие в коллективной деятельности только в случае личной выгоды, интересного события или возможности пообщаться с друзьями. При этом есть проявления и высокого уровня, 1/3 класса готова принимать участие в коллективной деятельности, понимая ее общественную значимость, но при этом ни один ученик не считает, что в коллективной деятельности необходимо участвовать для общих значимых целей самого коллектива, что уже не дает возможности считать данный компонент развитым на высоком уровне, а также 1/3 вообще считает, что участвовать нужно только по принуждению, что говорит о проявлениях низкого уровня развития данного компонента. Поэтому можно заключить, что несмотря на проявления частично высокого и низкого уровней, большая часть учеников находит лишь свой интерес в общественной деятельности, что говорит нам о нахождении данного коллектива на среднем уровне развития ценностно – смыслового компонента.
Деятельностный	Деятельностный компонент в данном коллективе развит на среднем уровне, который близится к низкому. Ученики частично могут договориться о совместном решении и найти компромисс. Не все учащиеся могут услышать и понять своего товарища и проявляются значительные разногласия в принятии решения или же вообще не могут и не хотят договариваться и общаться с партнером.

Результаты диагностического исследования позволили осуществить дальнейшие шаги по разработке и частичной апробации цикла внеурочных занятий, направленных на формирование сплоченности младших школьников.

Цель проекта: разработка цикла занятий по внеурочной деятельности, направленных на формирование сплоченности коллектива. Основные задачи – привлечь внимание обучающихся к конструктивному межличностному общению, обратить внимание на личностные качества, поступки, поведение одноклассников; помочь ребятам почувствовать единство и уважение друг за друга; показать, что сочувствие и сопереживание за другого способны вселить веру и силы в успех каждого в отдельности и в результат общего дела.

Приведенные в программе упражнения и игры позволят детям пережить чувство общности, научат установлению контактов и взаимопомощи.

Программа рассчитана на 8 занятий. Каждое занятие длится 35 минут.

Структура занятия:

1. Включение в деятельность. Цель: создание спокойной, дружеской атмосферы, снятие напряжения, создание рабочей атмосферы.

2. Основная часть. На данном этапе предлагается несколько упражнений, направленных на формирование компонентов сплоченности коллектива.

3. Завершение. Цель: подведение итогов проведенного занятия, рефлексия.

Программа включает в себя 3 этапа:

1. Ориентирующий (1 занятие).

Цель этапа: мотивация и установление контакта с обучающимися.

2. Развивающий (6 занятий).

Цель этапа: воздействие на обучающихся, направленное на улучшение структуры межлич-

ностных отношений в коллективе младших школьников и формирование сплоченности детей.

3. Завершающий (1 занятие).

Цель этапа: подведение итогов проведенной работы, рефлексия.

Представляем некоторые фрагменты разработанного цикла внеурочных занятий.

Занятие 1. Тема: «Общение и мы». Цель: развитие навыков общения, формирование доверительной атмосферы, развитие осознанного понимания общения.

Упражнение 1. «Приветствие». Цель: активизация участников, создание благоприятной, дружеской атмосферы.

Форма проведения: работа в кругу.

Описание: Детей делят на три группы (к примеру, англичан, китайцев и африканцев), каждая из групп должна будет поприветствовать всех присутствующих, но приветствия у всех разные. Англичане обмениваются рукопожатием, китайцы кланяются, африканцы хлопают друг друга по спине. Сначала ученикам предлагает поприветствовать друг друга в своей группе, а потом все строятся и по очереди каждая группа проходит и приветствует каждого человека.

Упражнение 2. «Интервью в тройках». Цель: развитие умения общаться, слушать собеседника и понимать его; развитие осознания важности общения.

Форма проведения: работа в группах.

Описание: Ученики делятся на тройки и задают друг другу по очереди вопросы. (Вопрос написаны на доске или предложены каждой группе индивидуально), важно сказать детям, что эти вопросы примерные и они могут сами дополнять или менять их.

Вопросы:

Какой у тебя любимый цвет? Какое у тебя любимое время года? Какое имя тебе нравится?

Какие черты характера тебе нравится в других людях? А какие не нравятся? Как тебя легко можно обрадовать? Какое настроение у тебя бывает чаще всего?

По окончании интервью участники садятся в круг и по очереди представляют одного из членов своей группы. После педагог задает вопросы: легко ли было рассказать о себе? Что чувствовали при этом? Что вы чувствовали, когда представляли другого человека? А когда представляли вас? Как вы думаете почему общение необходимо в жизни людей, а особенно среди одноклассников? Нужно ли общаться с теми, с кем ты сейчас не являешься другом?

Упражнение 3 «Подарок». Цель: развитие умения понимать собеседника невербально.

Форма проведения: работа в парах, работа в кругу.

Описание: Ученикам предлагается разбиться на пары и используя только жесты передать своему партнеру какой-то подарок (книгу, мяч и т.д.), а затем поменяться местами. (Если время позволяет, можно сделать данное упражнение в кругу и передавать подарок соседу справа). В конце педагог может задать вопросы: что вы чувствовали, когда «дарили» подарок своему однокласснику? Что лично у вас получилось или нет?

Рефлексия.

Занятие 2. Тема: «Зачем мне дружить?» Цель: сформировать понимание важности создания дружеских отношений в коллективе, развитие межличностного доверия путем вербальных и невербальных средств общения.

Упражнение 1. «Вежливые слова». Цель: создание благоприятной эмоциональной атмосферы в группе детей.

Форма работы: работа в кругу

Описание: Ученикам предлагается поприветствовать друг друга, а также вспомнить различные вежливые слова. Начинает ведущий, он кидает мяч одному из детей и называет вежливое слово, дальше дети бросают мяч друг другу, называя свои вежливые слова, не повторяясь. (Можно сначала предложить назвать слова приветствия, затем благодарности, прощения и т.д.)

Упражнение 2. «Путаница». Цель: развитие умения договариваться и прислушиваться к одноклассникам.

Форма работы: работа в кругу.

Описание: Ученикам предлагается встать в круг, взяться за руки и не расцепляя руки запутаться друг между другом. После того как дети запутались учитель объявляет, что у них получился вид, похожий на животного (зверя). Далее он просит ответить на вопросы, где у зверя голова, (правая сторона - левая), хвост. Когда ответы на все эти вопросы найдены учитель объявляет, что сейчас зверю нужно сделать пять шагов вперед, затем пять шагов влево и так далее (поднять голо-

ву, хвост, сделать два прыжка вперед и т.д.). В конце упражнения уточнялось, что дети чувствовали при выполнении упражнения, какую позицию (часть) зверя они занимали, комфортно ли они себя в ней чувствовали, а какую бы хотели занимать? После педагог просит снова создать фигуру зверя, но заранее договориться, кто какой частью будет (желающие быть головой, туловищем, хвостом), чтобы для них эта позиция была комфортной. Далее уточняется в процессе беседы у ребят, насколько изменился результат? Как вы себя чувствовали в этого раз?

Упражнение 3. «Зеркало». Цель: развитие умения понимать партнера.

Форма работы: работа в парах.

Описание: Учитель просит разбиться детей на пары и сообщает, что один из участников пары будет "зеркалом", а второй - "обезьяной". "Обезьяна", оказавшись перед "зеркалом", ведет себя достаточно свободно: ее действия нескованны и разнообразны. "Зеркало" повторяет, как можно точнее все движения "обезьяны".

Через 30 секунд учитель предлагает детям поменяться ролями. После выполнения задания учитель предлагает ответить на вопросы: Какие трудности у вас возникали в процессе выполнения упражнения? Насколько точно вам удавалось повторить движения вашего партнера? Кем вам больше нравилось быть обезьяной или зеркалом?

Рефлексия.

#### Заключение

Таким образом, цикл внеурочных занятий, направлен на формирование сплоченности коллектива второклассников. Ожидаемые результаты: развитие понимания у детей что такое дружба и зачем она нужна, понимание зачем нужно дружить и общаться в коллективе, развитие осознанности важности чувства товарищества, понимание, что цели коллектива требуют общего взаимодействия, снижение конфликтности в группе, улучшение группового взаимодействия, умения договариваться, слушать и слышать друг друга. Данная программа будет более эффективна и результативна при ее использовании совместно с советами и рекомендациями, предложенными в буклете для учителей начальных классов.

Стоит отметить, что цикл предложенных занятий разработан с учетом возрастных особенностей учащихся и структурных компонентов сплоченности коллектива (когнитивного, ценностно-смыслового и деятельностного); учащиеся смогут лучше узнать друг друга, научатся договариваться, слушать и слышать одноклассников, понимать и осознавать для чего необходимо общаться со всеми членами коллектива. У обучающихся разовьются навыки взаимопомощи и взаимопонимания, появится больше общих интересов и желание работать совместно.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д.Г. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2010. – 223 с. – Текст : непосредственный.
2. Климова, К.Ю. Воспитание личности младшего школьника в коллективе / К.Ю. Климова. – Текст : непосредственный // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 4-2. – С. 43-45.
3. Махалова, И.С. Психологические особенности формирования групповой сплоченности (на примере коллектива младших школьников) / И.С. Махалова, Е.В. Кольшклина, Е.В. Курилкина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей : сб. ст. – Арзамас, 2018. – С. 185-188.
4. Нужнова, Н.М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Нужнова. – Улан-Удэ, 2000. – 150 с. – Текст : непосредственный.
5. Селюкова, Е.А. Сплочение детского коллектива во внеурочной деятельности / Е.А. Селюкова, Т.В. Попова. – Текст : непосредственный // Научные исследования как основа инновационного развития. – Уфа : ОМЕГА САЙНС, 2019. – С. 180-185.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 04.08.2021). – Текст : электронный.
7. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия / Р.М. Шамионов. – Текст : непосредственный // Вопросы социальной психологии личности. – Саратов, 2003. – Вып. 4. – С. 27-41.

### REFERENCES

1. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. Vneurochnaja dejatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor: posobie dlja uchitelja [Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor]. Moscow: Prosveshhenie, 2010. 223 p.
2. Klimova, K.Ju. Vospitanie lichnosti mladshego shkol'nika v kollektive [Education of the personality of a younger student in the team]. *Novaja nauka: opyt, tradicii, innovacii* [New science: experience, traditions, innovations], 2016, no. 4-2, pp. 43-45.
3. Mahalova I.S., Kolyshkina E.V., Kurilkina E.V. Psihologicheskie osobennosti formirovanija gruppovoj splochnosti (na primere kollektiva mladshih shkol'nikov) [Psychological features of the formation of group cohesion (on the example of a team of younger students)]. *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogicheskoi nauki: vzgljad molodyh issledovatelej: sb. st.* [Actual problems of modern pedagogical science: the view of young researchers]. Arzamas, 2018, pp. 185-188.
4. Nuzhnova N.M. Kompleksnaja igra kak sredstvo socializacii detej mladshego shkol'nogo vozrasta: dis. kand. ped. nauk [Complex play as a means of socialization of primary school children. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Ulan-Udje, 2000. 150 p.
5. Seljukova E.A., Popova T.V. Splochenie detskogo kollektiva vo vneurochnoj dejatel'nosti [Rallying the children's team in extracurricular activities]. *Nauchnye issledovanija kak osnova innovacionnogo razvitija* [Science-intensive research as the basis for innovative development]. Ufa: OMEGA SAJNS, 2019, pp. 180-185.
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal State Educational Standard for Primary General Education]. URL: <http://fgos.ru/> (Accessed 04.08.2021).
7. Shamionov R.M. Psihologija sub#ektivnogo blagopoluchija [The psychology of subjective well-being]. *Voprosy social'noj psihologii lichnosti* [Questions of social psychology of personality. Issue. 4]. Saratov, 2003, pp. 27-41.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.М. Нужнова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: [nugnova@mail.ru](mailto:nugnova@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5193-9841.

А.О. Бусыгина, бакалавр, направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Начальное образование), ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: [nas3783@yandex.ru](mailto:nas3783@yandex.ru).

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.M. Nuzhnova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child, The Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, e-mail: [nugnova@mail.ru](mailto:nugnova@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5193-9841.

A.O. Busygina, Undergraduate Student, field of training: 44.03.01 Pedagogical education, (profile: Primary education), The Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, e-mail: [nas3783@yandex.ru](mailto:nas3783@yandex.ru).

Марина Петровна Пушкарева  
г. Шадринск

### Видео-подкасты как средство обучения иноязычному аудированию на этапе основного общего образования

В статье рассматриваются лингвометодические возможности использования аутентичных видео-подкастов в качестве средства обучения иноязычному аудированию на этапе основного общего образования. Во вступительной части статьи речь идет о некоторых особенностях обучения аудированию на среднем этапе, сущностной характеристике подкастов. Центральная часть статьи посвящена детальному анализу различных образовательных сайтов, специализирующихся на аутентичном подкастинге, их отличительных особенностях и преимуществах в сравнении друг с другом. Также автором выделяются основные преимущества использования видео-подкастов в качестве средства обучения иноязычному аудированию в сравнении с другими аутентичными средствами, применяемыми с той же целью. В заключительной части статьи автор перечисляет достигнутые им практические результаты вследствие применения аутентичных подкастов в ходе обучения аудированию на этапе основного общего образования.

**Ключевые слова:** видео-подкасты, иноязычное аудирование, основное общее образование.

Marina Petrovna Pushkareva  
Shadrinsk

### Video podcasts as a means of teaching foreign language listening at the stage of basic general education

The article tells us about the lingua methodological possibilities of using authentic video podcasts as a means of teaching foreign language listening at the stage of basic general education. In the introductory part of the article we are talking about some of the features of teaching listening at the middle stage, the essential characteristics of podcasts. The central part of the article is devoted to the detailed analysis of different educational websites, specializing in authentic podcasting, their peculiarities and advantages. The author also draws our attention to the main advantages of using authentic video podcasts as a means of teaching foreign language listening compared to other authentic means, used for identical purposes. In the final part of the article the author lists the main results achieved by him during the process of using authentic video podcasts as a means of teaching foreign language listening at the stage of basic general education.

**Keywords:** video-podcasts, authentic listening, basic general education.

На современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков обучение языкам в школе ориентируется на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, заявленной в современном ФГОС основной целью вышеупомянутого процесса. Одним из показателей достижения данной цели можно считать успешное овладение обучающимися способностью осуществлять свободное, соответствующее конкретной ситуации общение с представителями стран изучаемого иностранного языка.

Перед тем, как переходить к сути затрагиваемой нами проблемы, хотелось бы остановиться на том факте, что из всех четырех видов речевой деятельности именно аудирование (в комплексе с говорением) доминирует и делает процесс общения с носителями изучаемого языка действительно полноценным, свободным, адекватным и результативным. Исходя из вышеприведенных моментов, не вызывает особого удивления то, что с определенной периодичностью как учителя, так и обучающиеся сталкиваются с постепенным повышением требований к уровню владения навыками иноязычного аудирования. При тотальном отсутствии аудитивных навыков, так же, в принципе, как и при наличии таковых на низком уровне сформированности, обучающийся не способен воспринять обращенную к нему речь.

Достаточно подробно изучив и проанализировав научные труды таких авторитетных ученых, как: И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и Е.М. Верещагина, мы не можем не поддержать их точку зрения на обучение аудированию на среднем этапе, которая заключается в том, что в данном случае навыки аудирования у обучающихся должны быть сформированы в степени, необходимой и достаточной для того, чтобы понять основное содержание сообщений как в учебных, так и в реальных ситуациях.

Несомненно, формирование навыков иноязычного аудирования берет свое начало еще на самом раннем (начальном) этапе обучения. Прямой обязанностью учителя иностранных языков на этапе начального общего образования является подготовка качественного «фундамента» у обучающихся младшего звена, который на последующих этапах послужил бы снятию и блокированию разнообразных затруднений в ходе выполнения обучающимися стандартных и соответствующих программе упражнений на понимание и восприятие иноязычных сообщений на слух. Что же касается обучения аудированию на этапе основного общего образования, то его превалирующей целью, что логически вытекает из сказанного нами выше, является стабильное и планомерное поддержание уже сформированных навыков восприятия речи на слух, а также со-

вершенствование последних до момента окончания обучающимся школы.

Одним из эффективных и обладающих рядом неоспоримых достоинств средств формирования аудитивной компетенции обучающихся на среднем этапе являются аутентичные аудио и видеоматериалы, среди которых особого внимания заслуживают подкасты, представляющие собой аудио- или видеозаписи, произведенные теми или иными пользователями компьютерных программ и находящиеся в абсолютно открытом доступе для всех, кто намеревается их прослушать или посмотреть в сети Интернет [3, С. 7].

Применение подкастов на уроках иностранного языка предоставляет ряд преимуществ учителю в сравнении с проведением занятий при полном отсутствии каких бы то ни было современных технологий и средств. Среди вышеупомянутых нами преимуществ стоит отметить такие, как доведение формата урока до более гибкого и вариативного во временной и пространственной категориях, предоставление большего количества возможностей учителю в плане донесения информации до обучающихся, значительное повышение активности учащихся на занятии в ходе выполнения разнообразных упражнений, направленных на формирование аудитивных навыков, предоставление неограниченных возможностей в плане реализации творческого потенциала обучающихся и т.д.

Откуда же берет свое начало одно из самых востребованных и незаменимых на сегодняшний день с лингво-дидактической точки зрения средств формирования аудитивных навыков? Само слово *podcasting* появилось благодаря ученому и журналисту Б. Хаммерсли и ведущему канала MTV А. Керри. В результате слияния двух слов: *iPod* и *broadcasting*, мы и имеем теперь возможность употреблять в речи термин «подкастинг», подразумевающий под собой определенный способ (путь) распространения в Интернете либо звуковой, либо видеoinформации.

На данный момент мы с уверенностью можем говорить о том, что на просторах сети Интернет можно найти большое количество разнообразных по своей тематике образовательных подкастов, среди которых особо хотелось бы отметить *English as a Second Language*, автором которого выступает доктор Джефф МакКиллан, лингвист по профессии. Также хотелось бы упомянуть подкасты для изучающих английский в качестве второго языка ([www.eslpod.com/website](http://www.eslpod.com/website)), Би-Би-Си ([www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)). Заслуживают отдельного внимания и подкасты на английском языке (<http://www.podcastsinenglish.com/index.shtml>) [1, С.54].

В плане удобства работы с подкастами хотелось бы остановиться на таком сайте, как *BBC Learning English* (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>). Именно на

данном сайте, по нашему мнению, работа с аутентичными материалами организована достаточно комфортно для обучающихся. Видеоподкасты с параллельными к ним заданиями градуируются не только по уровням владения языком, но и по грамматическому и лексическому наполнению изучаемых тем. Особое внимание хотелось бы обратить на один из разделов на сайте, который называется *6 minute English*. Здесь имеются в наличии и объяснения незнакомых слов и выражений, и ссылки на статьи по теме [2, С. 82].

Также одним из неоспоримых достоинств сайта *BBC Learning English* является наличие такой опции, как возможность абсолютно бесплатного пользования подкастами при ограниченном доступе к сети, либо в условиях непостоянного доступа: как учитель, так и обучающийся имеют возможность скачать нужный подкаст и в дальнейшем работать с ним в оптимальном для пользователя режиме (он-лайн, офф-лайн, дистанционно и т.д.). Несмотря на тот факт, что упоминаемый нами сайт не имел целью своего создания изучение английского языка его пользователями, он изобилует различными источниками, перенаправляющими к таким информационным ресурсам, как радио, телевизионные каналы, газеты и др. с идентичным названием. Процесс восприятия информации с данного сайта (имеющий одной из своих целей обучение иноязычному аудированию) может быть вполне правомерно охарактеризован как не вызывающий особого напряжения, обладающий немалым потенциалом в плане ознакомления с иноязычной культурой во всем многообразии ее проявлений. Отдельно хотелось бы отметить такой момент, что обновление тем и подтем подкастов осуществляется в реальном времени, а на случай реально возникающих трудностей с пониманием тех или иных лексических единиц на сайте имеются доступные пояснения и толкования отдельных слов, фразовых глаголов, идиом и т.д. Более того, на сайте *BBC Learning English* имеются также разделы, целенаправленно способствующие как формированию, так и дальнейшему обогащению пассивного и активного лексического запаса пользователей, имеющих непосредственное отношение к сферам бизнеса, туризма, политики, организации культурно-массовых мероприятий и др.

Возможности использования подкастов *BBC Learning English* довольно широки, и данный факт находит свое подтверждение в наличии большого количества разделов, затрагивающих одни из самых актуальных на данный момент тем: «*People and Places*», «*Entertainment*», «*London Life*», «*Weekender*», «*The Grammar Game Show*», «*The Experiment*», «*News Review: how to use the language from the latest news stories*», «*Learn To Talk About*». На наш взгляд, исходя из темы занятия, принимая в расчет также индивидуальные особенности обучающихся и их интересы, учителю иностранного

языка (английского) не составит особого труда подобрать именно тот видео-материал, который в полной мере будет способствовать эффективности процесса обучения аудирования обучающихся на этапе основного общего образования.

Не вызывает сомнения тот факт, что полноценный процесс обучения аудированию невозможен при недостаточном уровне сформированности у обучающихся грамматических навыков, соответствующих и адекватных конкретному этапу обучения, заявленным в примерных программах по иностранным языкам. Данная проблема также может быть решена благодаря упомянутому нами ранее «The Grammar Game Show», предлагающему детальное и более глубокое изучение таких тем английской грамматики, как артикли и их употребление, фразовые глаголы, все виды времен и залогов и многие другие грамматические явления, которые, в силу тех или иных причин, были недостаточно хорошо изучены ранее.

На примере «The Grammar Game Show» мы с полной уверенностью можем утверждать, что, в сравнении со стандартным предъявлением теоретического грамматического материала, его дальнейшим апробированием на уже опробованных неоднократно типовых упражнениях, использование подкастов превращает процесс обучения из рутинной деятельности, приводящей к рассеянности внимания обучающихся, снижению успеваемости, мотивации и установки на результативную работу в кардинально противоположный процесс, многократно активизирующий мыслительную деятельность учащихся за счет повышенного уровня мотивации.

Одним из самых удачных разделов, на наш взгляд, наиболее соответствующих поставленной нами цели обучения аудированию на этапе основного общего образования, является «Learn To Talk About», в котором представлены одни из самых интересных, актуальных и нетривиальных сюжетов, действительно не оставляющих равнодушными представителей возрастной группы обучающихся на среднем этапе: криптовалютные системы, проблемы в отношениях с родителями/ взрослыми и т.д. Несмотря на всего лишь шестиминутную продолжительность каждого подкаста, в каждом из них присутствуют авторитетные мнения каких-либо экспертов, приводятся достоверные научные факты, присутствуют объяснения определенных явлений, являющихся довольно трудными для понимания обучающимися данной возрастной категории. Все это, определенно, способствует повышению мотивации, возникновению неподдельного интереса к изучению иностранного языка (английского) в целом, и, как следствие, делает процесс обучения аудированию более эффективным и результативным [4, С. 263].

Еще один популярный сайт, который мы не могли обойти своим вниманием – это British

council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>), не случайно являющийся одним из самых востребованных веб-ресурсов для тех, кто желает изучать английский язык в современном формате. Удобство данного сайта для учителей и учащихся заключается в наличии отлично структурированных заданий и пояснений к ним, что, естественно, в полной мере способствует практически полному отсутствию трудностей при выполнении обучающимися заданий.

По нашему мнению, было бы абсолютно несправедливо не упомянуть такой аутентичный сайт, как Listen in English (<https://listeninenglish.com/>), контент которого является одним из наиболее оптимальных для учителя, преследующего одной из своих приоритетных целей обучение иноязычному аудированию на этапе основного общего образования. Материалы, представленные на данном сайте, подразделяются на определенные категории, среди которых есть и новости, эпизоды из различных сериалов, премия «Оскар» в записи. Одно из главных преимуществ Listen in English заключается в том, что подкасты делятся на группы в зависимости от уровня владения языком обучающегося: от медленного до быстрого темпа речи говорящего, от BBC English до присутствия различных акцентов в речи носителей языка и т.д. [2, С. 82].

В заключение проведенного нами анализа хотелось бы отметить, что подкасты в сравнении с другими аутентичными средствами обучения иноязычному аудированию на этапе основного общего образования обладают следующими преимуществами:

1. Доступность. Данный факт не вызывает никакого сомнения, так как при наличии Интернета абсолютно любой желающий способен выбрать подкаст, соответствующий своему уровню владения иностранным языком, а также целям, преследуемым обучающимся в процессе работы с контентом, содержащимся на аутентичном сайте.

2. Вариативность использования. С выбранным подкастом можно работать как на самом сайте, так и в другом формате, скачав его себе на компьютер.

3. Тематическое разнообразие. Данный момент в немалой степени способствует эффективности процесса формирования аудитивных навыков обучающихся, так как наличие выбора позволяет подобрать аутентичный контент, наиболее подходящий по многочисленным заявленным параметрам конкретному обучающемуся.

4. Новизна. Сайты с подкастами подвергаются практически ежедневному обновлению, что делает изучаемый материал актуальным, соответствующим требованиям времени и обучающихся.

5. Присутствие аутентичного контента параллельно с так называемым учебным. Данный факт способствует оптимизации учебного процесса в

связи с тем, что учитель подбирает материал, исходя из уровня владения языком обучающимися.

6. Оснащенность готовыми заданиями. Несомненно, время, затраченное учителем на подготовку к занятию, существенно экономится за счет уже имеющихся в наличии упражнений. Они также вполне могут являться шаблонными для разработки учителем собственных упражнений к подкастам.

Таким образом, подкасты, при их грамотном и целесообразном использовании в качестве средства формирования аудитивных навыков обучающихся

на этапе основного общего образования способствуют непосредственному погружению в языковую среду, обладают практически неограниченным лингво-дидактическим потенциалом, стимулируют логическое мышление обучающихся, развивают способности к прогнозированию, стимулируют работу зрительных и слуховых каналов восприятия аутентичного контента, содержащегося в подкастах, способствуют развитию умения выражать свое собственное мнение на основе увиденного и услышанного по ходу работы с подкастом.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борщева, О.В. Использование технологии подкастинга в обучении иностранному языку / О.В. Борщева. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 53-55.
2. Кануц, А.Г. Подкасты на уроке английского языка как средство создания информационно-образовательной среды / А.Г. Кануц, Е.А. Мазунина. – Текст : непосредственный // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – № 1. – С. 80-84.
3. Лопатин, М.А. Использование информационно-коммуникационных технологий для развития навыков аудирования англоязычной речи / М.А. Лопатин. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2019. – № 12. – С. 1-9.
4. Саватеева, О.В. Использование подкастов в обучении студентов языковых направлений подготовки и профилей / О.В. Саватеева, М.А. Пастушкова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 1. – С. 362-364.

#### REFERENCES

1. Borshheva O.V. Ispol'zovanie tehnologii podkastinga v obuchenii inostrannomu jazyku [Using podcasting technology in teaching a foreign language]. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and psychology of education], 2016, no. 2, pp. 53-55.
2. Kanuc A.G., Mazunina E.A. Podkasty na uroke anglijskogo jazyka kak sredstvo sozdanija informacionno-obrazovatel'noj sredy [Podcasts in the English lesson as a means of creating an information and educational environment]. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov* [Problems of Romance and Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages], 2019, no. 1, pp. 80-84.
3. Lopatin M.A. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij dlja razvitija navykov audirovaniya anglojazychnoj rechi [Using information and communication technologies to develop listening skills in English]. *Koncept* [Concept], 2019, no. 12, pp. 1-9.
4. Savateeva O.V., Pastushkova M.A. Ispol'zovanie podkastov v obuchenii studentov jazykovyh napravlenij podgotovki i profilej [The use of podcasts in teaching students' language training areas and profiles]. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern teacher education], 2018, no. 1, pp. 362-364.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.П. Пушкарёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.P. Pushkareva, Ph. D. in 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.

УДК 373.3.016:51

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_62

**Ирина Николаевна Разливинских,  
Леда Андреевна Королева**  
г. Шадринск

### **Формирование познавательного интереса у младших школьников во внеклассной работе по математике**

В статье раскрыто понятие «познавательный интерес», которое представляет собой сплав важнейших для развития личности психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, волевых. Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Указанные ступени познавательного интереса представляют собой сложнейшие сочетания и взаимосвязи. Как известно стойкий познавательный интерес

развивается при сочетании эмоционального и рационального обучения. Вот почему включение внеклассных мероприятий делает процесс обучения интересным, способствует преодолению трудностей в усвоении материала. Поскольку предмет «Математика» является достаточно сложным, то именно во внеклассной работе учитель может показать изучаемый материал в интересной, познавательной форме. Все это будет способствовать возникновению и проявлению у них познавательных интересов и творческой самостоятельности. В статье представлена разработка внеклассного мероприятия «Неделя математики», содержащая некоторые формы внеклассной работы с учащимися (устный журнал «Мир математики», игра-путешествие «Путешествие в страну Математику», сказка «Сказка лож, да в ней намек!», КВН по математике «Математика – царица наук», игра «Брейн-ринг»).

**Ключевые слова:** начальная школа, интерес, познавательный интерес, внеклассная работа, Неделя математики.

**Irina Nikolaevna Razlivinskikh,  
Leda Andreevna Koroleva  
Shadrinsk**

### **Formation of junior schoolchildren cognitive interest in extracurricular math work**

The article examines the concept of "cognitive interest" which includes the most important mental processes for the development of personality: intellectual, emotional, volitional. Cognitive interest is expressed in its development by various states. The successive stages of its development are conventionally distinguished: curiosity, cognitive interest, theoretical interest. The above-mentioned stages represent the most complex combinations and interrelationships. As it is known, persistent cognitive interest develops with a combination of emotional and rational learning. That is why the inclusion of extracurricular activities makes the learning process interesting, helps to overcome difficulties in assimilating the material. Since the subject "Mathematics" is residually difficult, it is in extracurricular work that the teacher can show the material being studied in an interesting, cognitive form. All this will develop their cognitive interests and creative initiative. The authors present the program of an extra-curricular event " Math Week" which contains some forms of extra-curricular work with schoolchildren (the oral journal "World of Mathematics", the game-journey "Journey to the Country of Mathematics", the fairy tale "A fairy tale of lies, but there is a hint in it!" mathematics "Mathematics is the queen of sciences", the game "Brain-ring").

**Keywords:** primary school, interest, cognitive interest, extracurricular work, Week of mathematics.

В современных психолого-педагогических исследованиях одной из ведущих проблем является проблема развития познавательного интереса младших школьников в образовательном процессе. Именно от уровня развитости познавательного интереса школьников зависит эффективность учебного процесса, т.к. интерес выступает как мотив познавательной деятельности. Решение проблемы формирования познавательных интересов – потребность общества, жизни, практики обучения и воспитания подрастающих поколений. Необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществления ее практикой обучения доказана педагогической наукой.

Современное образование все больше делает акцент на личности ребенка, на внутренних процессах, которые вызваны у него собственной деятельностью, общением и определенными педагогическими влияниями. Познавательный интерес является важным аспектом в развитии личности, ценным мотивом деятельности, при этом познавательный интерес в некоторых условиях может стать чертой личности, проявляющейся в инициативности и любознательности ребенка.

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием интеллекта детей. Исходя из этого необходимо не столько опираться на личные интересы ребенка, чтобы добиться эффективного усвоения и применения знаний на практике, сколько активно развивать интересы в процессе разных видов работы: классной, внеклассной, внешкольной.

Проблемой развития познавательного интереса занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как М.Ф. Беляев, Я.И. Божович, В.И. Ковалев, Я.А. Коменский, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Р.С. Немов, И.С. Песталоцци, С.Л. Рубинштейн, Ф.К. Савина, Л.С. Славина, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина и другие.

Именно в начальном звене обучения происходит закладка фундамента умственного развития человека, начинают формироваться его нравственные устои, впервые появляются таланты и способности, в том числе познавательные.

Рассмотрим ключевое понятие исследования.

М.Н. Скаткин рассматривал познавательный интерес, как: «важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоим образом не является имманентно присущим человеку от рождения» [3, С. 139].

Ф.К. Савина определяет понятие познавательный интерес, как: «избирательную направленность человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности» [2, С. 43].

Автор считает, что «предметом познавательного интереса является самое значительное качество человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в

сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречия» [2, С. 72].

А.К. Маркова отмечает, что «особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Любой вид человеческой деятельности содержит в себе познавательное начало, поисковые творческие процессы, способствующие преобразованию действительности. Любую деятельность человек, одухотворённый познавательным интересом, совершает с большим пристрастием, более эффективно» [5, С. 68].

Познавательный интерес, по мнению Г.И. Шукиной, позиционирует себя как «активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, с радостью познания, с преодолением трудностей, с созданием успеха, с самовыражением и утверждением развивающейся личности» [6, С. 123].

Познавательный интерес представляет собой совокупность важнейших для развития личности психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, волевых. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательного интереса, существует несколько этапов: активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач.

Эмоциональные проявления, которые включены в познавательный интерес: эмоции удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха.

Важнейшим условием формирования познавательного интереса является создание комфортной эмоциональной атмосферы, это позволяет связать комплекс функции воспитания и обучения – образовательной, развивающей [1, С. 82].

Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Существуют последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Данные стадии выделяются условно, но при этом наиболее характерные признаки являются общепризнанными. В реальном процессе все ступени и стадии взаимосвязаны и представляют собой сложнейшие сочетания. В познавательном интересе обнаруживаются и рецидивы в связи со сменой предметной области, и сосуществование в едином акте познания, когда любопытство переходит в любознательность.

Познавательный интерес имеет еще одну важную особенность. Она заключается в том, что центром познавательного интереса выступает познавательная задача, которая требует от человека активной, творческой или поисковой деятельности. Актуальность формирования познавательных

интересов обусловлена тем, что данная проблема имеет социальное, педагогическое и психологическое значение.

Развитие стойкого познавательного интереса происходит в совокупности эмоционального и рационального обучения. Именно поэтому включение внеклассных мероприятий делает процесс обучения интересным, способствует преодолению затруднений в усвоении материала. Теорию внеклассной работы разрабатывали отечественные педагоги: Н.А. Герасименко, Н.Г. Ильинская, Е.В. Хоменко, Т.И. Чурсина, Д.П. Шевляков, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Психологическим аспектом применений внеклассной работы как одной из форм обучения младших школьников занимались Л.С. Выготский, В.С. Мухина и другие ученые.

Методические положения теории внеклассной работы разрабатывали Е.А. Кормочи, Н.Р. Олифиренко, О.А. Россолова, И.Д. Чаплыгина и другие.

Внеклассная работа, направленная на развитие познавательных интересов учеников, не должна притягивать к урокам искусственно, она должна быть в совокупности с основной учебной деятельностью, быть интересной, нужной, полезной.

В соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, внеклассная работа выступает необходимым звеном в обучении, так как именно на начальной ступени образования закладываются основы познавательного интереса [4].

Характер внеклассной работы во многом зависит от школы и учителя.

Занятие может быть оценено как положительно, так и отрицательно, это зависит от того, насколько интересно было проведено занятие. Интересно тогда, когда происходит расширение знаний, получаемых на уроках, решение занимательных задач, постановка опытов, строительство моделей.

Внеклассная работа, как и любая другая форма обучающего процесса, имеет свои цели, принципы, методы и приемы, хотя они и имеют свою специфику, которые тесно переплетаются с общепедагогическими принципами, методами и приемами.

Применение различных методических приемов во внеклассной работе ведет к повышению эффективности усвоения детьми математического материала, к повышению детского интереса к предмету. Знания, полученные на уроках, пополняются за счет внеклассной работы и становятся более устойчивыми.

Для развития познавательного интереса у учащихся 4 класса нами было разработано внеклассное мероприятие «Неделя математики».

Цель данного мероприятия:

– содействовать активизации познавательной деятельности учащихся, развитию процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения;

– формировать творческие способности учащихся, элементы которых проявляются в процессе выбора наиболее рациональных способов решения задач, в математической и логической смекалке;

– глубже раскрыть роль математики в жизни, способствовать воспитанию коллективизма (в связи с совместной работой в команде), воспитанию культуры чувств, справедливости, ответственности, долга, уважение к мнению другого.

«Неделя математики» включала в себя такие мероприятия: устный журнал «Мир математики», игра-путешествие – «Путешествие в страну Математику», сказка «Сказка лож, да в ней намек!», КВН по математике «Математика – царица наук», игра «Брейн-ринг».

Необходимо отметить, что проведение таких недель должно быть нацелено не только на повышение познавательного интереса учащихся к предмету, расширения кругозора, но и на повышения профессионального мастерства учителя.

Ученики с удовольствием принимают участие в путешествии по страницам устного журнала «Мир математики». Предлагается такой увлекательный материал, что все дети с интересом будут участвовать в играх, выполнять нестандартные, интересные задания, переходя от одной странички журнала к другой.

Познавательный материал подобран таким образом, чтобы дети могут не только слушать, но и сравнивать факты, логически мыслить, проявлять смекалку и находчивость. Большое значение придается знанию и применению навыков счета. На эту тему предлагается игра «Попробуй, сосчитай», «Считай, не зевай». Закончить путешествие по страницам журнала предлагаем математическими фокусами.

Вся работа основана на демократических принципах общения с учащимися, взаимопомощи, на развитие творческой активности детей. Считаю, что мероприятие несёт большое познавательное, воспитывающее и развивающее значение. Учащиеся станут более уважительно относиться к истории математики, любить предмет, логически мыслить, раскованно высказывать свои мысли и предположения.

Все младшие школьники любят путешествовать, поэтому вторым мероприятием мы предлагаем провести игру-путешествие «Путешествие в страну Математику». Игра-путешествие предоставляет большие возможности для умения мыслить, дети формулируют правила своими словами, высказывают свою точку зрения. Причем в таких играх слабоуспевающие ученики чаще всего становятся активными, так как их не сдерживает оценка, они не боятся ответить неправильно. При

этом задания для станций в игре подобраны так, чтобы не было скучно и сильным учащимся. Поэтому задания для прохождения станций содержат логический, нестандартный характер, а не учебный материал.

Третье внеклассное занятие сказка «Сказка лож, да в ней намек!». Учащиеся четвертого класса также любят сказки, как и путешествовать.

Большинство детей интересуются русскими народными сказками, но есть и такие ученики, которые не любят читать и не знают сказок. Цель внеклассного занятия заключается в том, чтобы развивать познавательный интерес и прививать любовь к математике через русскую народную культуру, на основе сказочного материала показать важность и необходимость данной науки.

На данном занятии детям нужно определить название сказки по картинкам, в названии которых есть число. Отгадав сказки, учащиеся должны выполнить занимательные задания (работая в командах), что поможет сосчитать барские богатства. А также по вопросам-подсказкам отгадать, что спрятано в волшебном сундучке.

Подбирать игры надо осмысленно, преподавать их в определенной системе и последовательности. В своей совокупности развивающие, познавательные игры должны способствовать развитию у детей познавательного интереса, мышления, памяти, внимания, творческого воображения, развитию умений и творчества, воспитанию у учащихся наблюдательности, обоснованности суждений, привычки к самопроверке. Игры обязательно должны быть доступны детям.

Следующее внеклассное занятие предлагаем провести в форме КВН по математике «Математика – царица наук». Внеклассное мероприятие по математике в форме игры КВН призвано показать ребятам как сложна, красива, богата, интересна наука математика.

Среди различных форм внеклассной работы по математике особое место занимает КВН. Присущие ему дух соревнования и юмор нравятся учащимся начальных классов. Для некоторых ребят КВН становится началом большого пути к углубленному изучению математики. Задорные состязания содействуют сплочению коллектива, укреплению их дружбы.

Чтобы провести данное мероприятие нужно провести подготовительную работу. Класс необходимо разбить на три команды по шесть человек. Каждая команда должна придумать название, девиз, а также готовить домашнее задание, приветствие жюри. Во время КВН учащиеся разгадывают ребусы, решают веселые задачи и т.д.

В игре «Брейн-ринг» класс необходимо разделить на три команды, что способствует развитию способности работать в группах. Каждая команда придумывает себе название и выбирает капитана. Ведущая предлагает карточки с заданием. Дети

вытягивают их по жеребьевке. На обдумывание ответа дается определенное время. Команда, знающая правильный ответ, поднимает флажок. Если ответ неправильный, то двум остальным командам дается дополнительное время, одна минута. За каждый правильный ответ команда получает очки.

Внеклассное мероприятие «Неделя математики» позволяет школьникам познать себя, дает возможность в большей степени утвердиться в собственных глазах и среди окружающих. В целом оно послужит развитию познавательного интереса, творческого мышления, умению делать умозаключения, воспитанию мотивации к учению.

Таким образом, внеклассные занятия по математике в начальных классах приносят большую пользу не только учащимся, но и самому учителю. Успешность проведения внеклассной работы зависит от учета учителем психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста. Учителю необходимо постоянно расширять собственные знания в области математики. Если педагог точно поставит перед собой определенные цели и задачи, будет использовать современные методические приемы во внеклассной работе по математике, то сможет развить интерес детей к изучению данного предмета в целом.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. шк. и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Роботова [и др.] ; под ред. Г.И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы : учеб. пособие к спецкурсу / Ф.К. Савина. – Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989. – 397 с. – Текст : непосредственный.
3. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1965. – 183 с. – Текст : непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения). – Текст : непосредственный.
5. Формирование интереса к учению у школьников / Г.С. Абрамова, Б.М. Грицишин, Л.К. Золотых [и др.] ; под ред. А.К. Марковой ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 191 с. – Текст : непосредственный.
6. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 2005. – 356 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. Shhukina G.I., Lipnik V.N., Robotova A.S., et al. Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii: ucheb. posobie dlja slushatelej FPK direktorov obshheobrazovat. shk. i v kachestve ucheb. posobija po speckursu dlja studentov ped. in-tov [Urgent issues of the formation of interest in learning]. In G.I. Shhukinoj (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 1984. 176 p.
2. Savina F.K. Formirovanie poznavatel'nyh interesov uchashhihsja v uslovijah reformy shkoly: ucheb. posobie k speckursu [Formation of students' cognitive interests in the context of school reform]. Volgograd: VGPI im. A.S. Serafimovicha, 1989. 397 p.
3. Skatkin M.N. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja v obuchenii [Enhanced cognitive activity of students in learning]. Moscow: Uchpedgiz, 1965. 183 p.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard for Primary General Education]. M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii. Moscow: Prosveshhenie, 2010. 31 p.
5. Abramova G.S., Gricishin B.M., Zolotyh L.K., et al. Formirovanie interesa k ucheniju u shkol'nikov [Formation of interest in learning among schoolchildren]. In A.K. Markovoj (ed.). Moscow: Pedagogika, 1986. 191 p.
6. Shhukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nogo interesa uchashhihsja [Pedagogical problems of the formation of the cognitive interest of students]. Moscow: Prosveshhenie, 2005. 356 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Разливинских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

Л.А. Королева, студентка института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: koroleva.leda@inbox.ru.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.N. Razlivinskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

L.A. Koroleva, Student of the Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: koroleva.leda@inbox.ru.

Маргарита Алексеевна Старцева  
г. Шадринск

### Современная концепция технологической подготовки школьников в условиях основного общего образования

Статья посвящена рассмотрению современной концепции технологической подготовки обучающихся на уроках технологии в условиях основной школы. Отмечена значимость технологического образования, его роль и место в системе общего образования. Выделены обновленные на сегодняшний день требования нормативных документов к общеобразовательной технологической подготовке, учитывающие мировые тенденции научно-технологического развития. Перечислены тематические модули, представляющие измененное содержание предметной области «Технология». В предложенной статье проанализированы структурные составляющие, главные особенности и дидактические возможности учебно-методического комплекса, разработанного авторским коллективом под руководством В.М. Казакевича. Представлены обобщенные результаты проведенного исследования по использованию элементов данного учебно-методического комплекса на уроках технологии в 6 классе.

**Ключевые слова:** концепция, концепция технологической подготовки, учебно-методический комплекс, урок технологии.

Margarita Alekseevna Startseva  
Shadrinsk

### The modern concept of schoolchildren technological training in the conditions of secondary education

The article examines the modern concept of schoolchildren technological training in the conditions of secondary school. The importance of technological education, its role and place in the system of secondary education is noted. The updated requirements of regulatory documents for general technological training taking into account the global trends of scientific and technological development, are highlighted. The thematic modules representing the changed content of the subject area "Technology" are listed. The article analyzes the structural components, the main features and didactic capabilities of the educational and methodological complex developed by the author's team under the leadership of V. M. Kazakevich. The generalized results of the research on the use of elements of this educational and methodological complex in technology lessons in the 6th grade are presented.

**Keywords:** concept, concept of technological training, educational and methodological complex, technology lesson.

**Введение.** На сегодняшний день при проектировании общеобразовательного учебного предмета «Технология» обязательно должны учитываться соответствующие концепции технологической подготовки.

В нашем исследовании термин «концепция» означает единство системы взглядов на что-либо. Если рассматривать термин «концепция технологической подготовки», то мы можем сказать, что это более узкое и специализированное понятие, которое обозначает целый комплекс мер, разработанных для того, чтобы сделать технологическое обучение школьников в сфере общего образования более эффективным и продуктивным.

Важным в понимании сути концепции является осознание основной цели технологического образования, которая прежде всего связана с формированием технологической культуры, и предполагает овладение преобразовательной деятельностью по созданию материальных и нематериальных ценностей. Эта базовая идея лежит в основе развития содержания технологической подготовки на всех уровнях общего образования, как в России, так и за рубежом. Разные аспекты технологической грамотности и технологической культуры выпускников школы являются мировым трендом в современном технологическом образовании [1].

**Исследовательская часть.** Мир не стоит на месте, техносфера, созданная человеком постоянно претерпевает какие-нибудь изменения и совершенствуется. Учитывая то, что все кругом преобразовывается и обновляется образованию также необходимо идти в ногу со временем. Сегодня технологическое образование находится на новом этапе своего развития и осмысления своих основ, того содержания и результатов, которые должны быть положены в школьную программу по технологии. И это является предметом обсуждения в образовательных системах многих стран мира.

Указанные причины способствовали возникновению современных требований к системе технологической подготовки школьников и в Российской Федерации. На сегодняшний день они указаны во всех основных нормативах, регламентирующих систему общего образования: общей Концепции технологического образования (2018 г.), Федеральном государственном образовательном стандарте (2021 г.) и соответствующей примерной основной образовательной программе основного общего образования (ПООП ООО).

В вышеперечисленных нормативных документах заявлены новые планируемые результаты и, в связи с этим обновлено содержание технологического образования, кроме этого, предложено его

модульное структурирование. Модули представляют собой организационно и содержательно завершенные разделы технологической подготовки.

ПООП ООО определяет изучение технологии по следующим тематическим модулям: «Методы и средства творческой исследовательской и проектной деятельности»; «Основы производства»; «Общая технология»; «Техника»; «Технологии получения, обработки, преобразования и использования материалов»; «Технологии обработки пищевых продуктов»; «Технологии получения, преобразования и использования энергии»; «Технологии получения, обработки и использования информации»; «Технологии растениеводства»; «Технологии животноводства»; «Социальные технологии» [2; 3].

Модули технологической подготовки, обеспечивают достижение планируемых предметных, личностных и метапредметных результатов образования на основе активной практической деятельности обучающихся. Вся представленная информация, которая содержится в этих модулях, на наш взгляд, является, актуальной, интересной, а главное поможет педагогам подготовить образованных личностей, умеющих хорошо ориентироваться и адаптироваться в потоке технологической информации и способных участвовать в дальнейшем технологическом развитии общества.

Указанные одиннадцать модулей изучаются обучающимися независимо от гендерных особенностей учеников, их территориальной принадлежности, вида и специализации образовательной организации.

Для реализации обновленных нормативных требований перед разработчиками учебно-методических комплексов была поставлена задача оптимально комплексно представить новое содержание учебников по предметной области «Технология». На сегодняшний день это безусловно считается необходимым и оправданным.

Не будем в данной статье рассматривать все современные концепции технологической подготовки школьников. Остановимся лишь на той, которая показалась нам более целесообразной и интересной, на сегодняшний день она уже эффективно применяется в общеобразовательных организациях на территории Российской Федерации. А именно речь пойдет о концепции развития предметной области «Технология» под редакцией В.М. Казакевича.

Владимир Михайлович вместе с авторским коллективом (Г.В. Пичугина, Г.Ю. Семенова и др.) разработали учебно-методический комплекс (УМК) по технологии для основного общего образования. Авторами проведена систематизация учебной информации собранной, скомпонованной и подготовленной для обеспечения успешного обучения технологии школьников с 5 по 9 класс. Структурный состав УМК для каждого класса

включает в себя целый пакет методических и учебных разработок: рабочую программу по данному предмету, учебник в печатном виде, рабочую тетрадь для учащегося, электронный учебник, дидактические материалы, методические рекомендации для учителя. Рабочая программа содержит сводное тематическое планирование предмета «Технология» (5-9 классы), описание содержания каждой темы через дидактические единицы, а также планируемые результаты, соответствующие требованиям нормативных документов.

Содержание данной линии УМК изменялось с целью модернизации технологического образования и развития обучающихся с учетом научно-технологического прогресса и современных мировых достижений техники и науки. В результате данным коллективом авторов был создан комплект учебников по технологии для организаций общего образования, на основе нормативных требований. Учебник для каждого класса включает все одиннадцать основных разделов, которые соответствуют модулям, заявленным в ПООП ООО и логически связаны между собой, при этом результаты работ в рамках одного раздела служат исходной базой для постановки задач в другом [4].

По своей структуре учебные пособия данного УМК делятся на две основные части: теоретическую и практическую.

Теоретические сведения очень доходчиво и достаточно подробно раскрывают основные объекты технологических воздействий: вещество, материалы, энергия, информация, объекты живой природы и социальной среды. Выделяют средства, методы, элементы инфраструктуры для получения, преобразования, применения и экологической утилизации при их использовании.

Практическая часть представлена разнообразными лабораторными, практическими работами, а также творческими учебными проектами, в которых учитываются как возрастные, личностно-ориентированные особенности обучающихся, так и материально-технические, экономические и кадровые возможности организаций общего образования.

Проводя исследования, эксперименты, опыты, обучающиеся подтверждают те положения, которые они изучили в теоретической части. В практических и проектных работах ученики демонстрируют знания по конкретному изучаемому объекту, а также, понимание, как и при помощи чего воплощаются те или иные технологии в конкретном изделии [4].

В конце каждого параграфа предлагается ряд контрольных вопросов и проблемных заданий для того, чтобы проверить усвоение пройденного материала, часть из которых умышленно выходит за рамки содержания учебника. Это сделано для того, чтобы сформировать у учащихся умение работать с информацией, находить нужные источники, обра-

батывать и представлять ее в системном обобщенном виде, правильно ориентироваться в лавинообразном потоке дополнительных сведений.

В примерной рабочей программе заявленного УМК предлагаются два варианта организации технологической подготовки:

1 вариант: занятия проводятся с 5 по 7 класс по два часа в неделю и в 8 классе один час в неделю.

2 вариант: занятия проводятся с 5 по 9 класс по два часа в неделю (в 8 классе – за счёт регионального компонента, в 9 классе – за счёт времени на предпрофильную подготовку учащихся).

Проведенный анализ позволяет нам выделить некоторые особенности данного УМК:

- универсальный характер: курс не содержит гендерного разделения на девочек и мальчиков, возможен для обучения, как в сельских, так и в городских школах;

- задания весьма разнообразны, по своему характеру деятельности они делятся на: практические, исследовательские и проектные; дифференцированы по сложности и возможным интересам обучающихся;

- наличие большого объема наглядного и иллюстративного материала;

- современна и актуальна информация о мире профессий в различных сферах производства с учетом перспективного развития общества.

**Заключение.** В ходе исследования участниками эксперимента были проведены учебные занятия с использованием УМК под редакцией В.М. Казакевича по технологии для 6 класса. Можно уверенно констатировать высокое качество разработанных учебных материалов, использование разнообразных способов визуализации технологической информации (рисунки, схемы, графики, фото, таблицы, диаграммы), помогающих эффективно ее понимать, усваивать и запоминать. Об этом свидетельствуют результаты проведенных контрольных мероприятий, показывающие высокий процент положительных оценок проверки теоретических знаний и практических умений по изученным темам.

Для закрепления сформированных знаний, реализации деятельностного практикоориентированного подхода, осуществления поисково-аналитической деятельности, решения прикладных задач с использованием знаний, полученных при изучении других учебных предметов, формирования первоначального опыта практической преобразовательной деятельности в данном УМК предложены практические и лабораторные работы, вызвавшие интерес учеников и повышенную мотивацию к учебно-познавательной деятельности. По окончании данных практических работ были зафиксированы показатели изменения мотивации и максимальный процент получен по пункту «очень понравилось, буду это изучать дальше».

В предложенных учебниках присутствуют также задания учебно-исследовательского и проектного типа, проведение экспериментов и опытов, проблемно-поисковых работ, позволяющие развивать у обучающихся целый комплекс необходимых универсальных учебных действий (метапредметные результаты): познавательных, регулятивных и коммуникативных.

Высокая познавательная активность была проявлена учащимися при прохождении разработанных авторами тестовых и проблемных заданий на этапе контроля сформированности учебных результатов.

Предметная область «Технология» наравне со всеми общеобразовательными предметами участвует в достижении личностных и метапредметных результатов образования в процессе осуществления предметно-практической и проектно-технологической деятельности обучающихся, а также формирует предметные результаты в процессе освоения рабочих программ по технологии. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что В.М. Казакевич и весь его авторский коллектив внесли неоценимый вклад в сферу образования. УМК «Технология. 5-9 класс» под ред. В.М. Казакевича позволит обучающимся:

- узнать о роли техники и технологий в развитии общества;

- получить полное представление о техносфере;

- понимать, применять, контролировать и совершенствовать технологии в процессе преобразовательной деятельности;

- оценить свои возможности, определить склонности и интересы;

- применить на практике знания, умения и навыки по различным школьным предметам;

- попробовать себя в исследовательской и проектной деятельности;

- использовать приобретенные знания и умения для творческого решения несложных художественных, конструкторских, технологических и организационных задач;

- получить информацию о профессиях и рынке труда для осознанного последующего выбора профессии путем различных предпрофессиональных проб в процессе обучения;

- стремиться к нестандартному способу действия и созданию нового продукта, нового способа действия, нового средства воздействия на предмет труда;

- разрешать противоречия и выявлять проблемы в своей практической деятельности с помощью адекватно выбранных и грамотно применяемых технологий;

- развивать способности адаптироваться к изменяющимся условиям, обучаться и самообучаться в течение всей своей жизни;

– задуматься о социальных и экологических последствиях развития технологий;  
– и многое др.

Мы считаем, что данные знания и умения безусловно пригодятся обучающимся в жизни и будут способствовать раскрытию их творческого

потенциала, повышению уровня научно-технической грамотности, становлению личности, а также помогут сформировать адекватное представление о современном технологическом мире и техносфере в целом на новом витке развития общества.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П.Р. Атутов, О.А. Кожина, В.П. Овечкин, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев. – Текст : непосредственный // Школа и производство. – 1999. – № 1. – С. 5–12.
2. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. – URL: [https://mosmetod.ru/files/dokumenty/29.12.2018\\_Konc\\_Tehnol.pdf](https://mosmetod.ru/files/dokumenty/29.12.2018_Konc_Tehnol.pdf) (дата обращения: 03.09.2021). – Текст : электронный.
3. Российская Федерация. М-во просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. N 287. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 06.09.2021).
4. Технология. 5–9 классы. Примерная рабочая программа / М.В. Казакевич, Г.Ю. Семёнова, Г.В. Пичугина. – Текст : электронный // Корпорация «Российский учебник». – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/tehnologiya-5-9-klassy-primernaya-rabochaya-programma/> (дата обращения: 01.09.2021).

### REFERENCES

1. Atutov P.R., Kozhina O.A., Ovechkin V.P., Simonenko V.D., Hotuncev Ju.L. Konceptija formirovanija tehnologicheskoj kul'tury molodezhi v obshheobrazovatel'noj shkole [The concept of the formation of technological culture of youth in secondary schools]. *Shkola i proizvodstvo* [School and production], 1999, no. 1, pp. 5–12.
2. Konceptija prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tehnologija» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizujushhii osnovnye obshheobrazovatel'nye programmy [The concept of teaching the subject area “Technology” in educational institutions of the Russian Federation, implementing basic general education programs]. URL: [https://mosmetod.ru/files/dokumenty/29.12.2018\\_Konc\\_Tehnol.pdf](https://mosmetod.ru/files/dokumenty/29.12.2018_Konc_Tehnol.pdf) (Accessed 03.09.2021).
3. Rossijskaja Federacija. M-vo prosveshhenija. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 31 maja 2021 g. N [On the approval of the federal state educational standard of basic general education]. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii* [Official Internet Portal of Legal Information]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (Accessed 06.09.2021).
4. Kazakevich M.V., Semjonova G.Ju., Pichugina G.V. Tehnologija. 5–9 klassy. Primernaja rabochaja programma [Technology. 5–9 grades. Sample program]. *Korporacija «Rossijskij uchebnik»* [Corporation “Russian textbook”]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/tehnologiya-5-9-klassy-primernaya-rabochaya-programma/> (Accessed 01.09.2021).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.А. Старцева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [ma.startseva@mail.ru](mailto:ma.startseva@mail.ru), ORCID: 0000-0001-9013-4958.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.A. Startseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: [ma.startseva@mail.ru](mailto:ma.startseva@mail.ru), ORCID: 0000-0001-9013-4958.

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_70

**Ирина Владимировна Телицына,  
Светлана Васильевна Савинова**  
г. Киров

### **Рамки-определители как средство развития представлений о птицах у детей старшего дошкольного возраста**

В данной статье представлено теоретическое обоснование возможности использования рамок-определителей для развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о птицах. Ведущим методом исследования проблемы является теоретический анализ психолого-педагогической литературы. Опираясь на программные задачи, дети 5–6 лет знакомятся с доступным их возрасту окружающим миром. Одним из таких объектов живой природы можно считать знакомство детей с птицами. Основные результаты исследования: проанализировано определение «наглядность», рассмотрены классификации наглядного пособия, дано определение рамкам-определителям, их значении, даны рекомендации по их изготовлению и использованию в образовательном процессе детского сада.

**Ключевые слова:** дети 5–6 лет, ознакомление с природой, представления о птицах, наглядность, наглядные пособия, рамки-определители, наблюдение.

**Irina Vladimirovna Telitsyna,  
Svetlana Vasilevna Savinova**  
Kirov

### **Identification frame for the development of ideas about birds in older preschool children**

This article presents a theoretical substantiation of the possibility of using the identification frame for the development of ideas about birds in older preschool children. The leading method for studying the problem is the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature. Relying on the program tasks, children of 5-6 years old get acquainted with the world around them that is accessible to their age. One of such objects of wildlife can be considered the acquaintance of children with birds. The main results of the research: the definition of "visibility" is analyzed, classifications of visual aids are considered, a definition of the identification frame, their meaning is given, recommendations are given for their manufacture and use in the educational process of a kindergarten.

**Keywords:** children 5-6 years old, familiarization with nature, ideas about birds, visual aids, identification frame.

В современном мире вопросы экологического воспитания особенно значимы и являются одними из наиболее актуальных. Формирование начал экологической культуры начинается в период дошкольного детства, когда происходит становление личности человека, поэтому задача педагогов состоит в том, чтобы заинтересовать детей происходящим в живой природе, воспитать любовь и уважение к ней, научить беречь окружающую действительность. Если посмотреть с позиции развития личности ребенка, то экологическое воспитание так же значимо – только заинтересованность воспитателя и грамотно организованная деятельность в дошкольном учреждении может оказывать глубокое влияние на чувства, ум и волю дошкольника. Так как дошкольное детство является одним из основных периодов в формировании основ экологического сознания, то на сегодняшний день оно становится одним из важнейших направлений в работе дошкольного учреждения.

В России в настоящее время действует система непрерывного экологического образования, первым звеном в которой является дошкольное учреждение. В дошкольном учреждении, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, необходимо обеспечить полноценное развитие личности ребенка в сфере экологии и правильное отношение к миру природы. Ознакомление детей дошкольного возраста с миром природы осуществляется в рамках образовательной области «Познавательное развитие» [1, С. 20]. Опираясь на программные задачи, педагоги знакомят детей с доступным их возрасту окружающим миром. Одним из таких объектов живой природы можно считать птиц. Дети узнают не только название птиц, но и их строение, внешний вид, а также особенности каждой птицы. Отметим, что в настоящее время исследований по экологическому образованию детей дошкольного возраста много, однако тема развития у детей представлений о птицах раскрыта недостаточно. Среди исследователей, занимающихся данной темой отметим Л.М. Маневцову, П.Г. Саморукову и др.

Одним из эффективных средств в экологическом образовании дошкольников является исполь-

зование средств наглядности. Первым из педагогов в России, кто обратил внимание на использование наглядности и глубоко исследовал эту проблему был К.Д. Ушинский, именно он развил учение о наглядности в обучении. Педагог подчеркивал, что использование наглядности отвечает психологическим особенностям детей дошкольного возраста, которые мыслят «формами, красками, ощущениями» [14, С. 134]. Л.М. Маневцева, П.Г. Саморукова отмечают, что использование наглядных пособий при ознакомлении с миром природы организованной образовательной деятельности (далее – ООД) и в повседневной жизни помогает воспитателям придерживаться одного из главных принципов обучения в педагогике – принципа наглядности [11]. Все педагоги сходятся во мнении, что именно наглядность способствует переходу от конкретного к абстрактному, реализует взаимосвязь между практикой и теорией, формирует возникновение познавательного интереса у дошкольников.

Нами было проанализировано определение «наглядность», которое дается в различных работах советскими и российскими педагогами. На основе анализа изученного материала, мы отмечаем, что единого определения данного термина нет. У разных авторов данное определение рассматривается, как средство, форма, особенность познания, и как дидактический принцип. Например, в новом словаре методических терминов «опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися» [2, С. 123]. Проанализировав все определения, мы пришли к выводу, что наглядностью является такой материал со знаковой системой, который способствует образованию конкретных и правильных представлений о предлагаемом материале.

В дошкольном возрасте у детей преобладает образное мышление, поэтому формирование экологических представлений о природе проходит наиболее успешно, если педагог в своей работе использует разнообразные формы наглядности. Картины и раздаточные картинки, презентации, видеофильмы спо-

собствуют более качественному усвоению рассказа воспитателя, понять его объяснения, чтение познавательной литературы сделать более образным, показать ребенку то, что определяет слово, если на данный момент оно недоступно для наблюдения.

В своих исследованиях Е.Е. Крашеников указывает на использование в образовательном процессе разнообразных наглядных средств. Автором установлено, что наглядные модели в качестве средства обучения эффективны и основаны на их соответствии складывающейся в дошкольный период такой умственной способности, как к использованию внутренних, мыслительных моделей и способности к построению умозаключений [10]. Л.А. Венгер указывает на то, что педагог должен использовать в развитии представлений у детей разнообразные виды наглядных средств, а их выбор должен зависеть от уровня сформированности у дошкольников представлений, жизненного опыта, содержания и характера экологического материала [5, С.98].

Разработчик методических пособий М.П. Костюченко подразделяет наглядные пособия, используемые в дошкольных учреждениях на следующие: комплекты наглядного дидактического материала для ООД; методические пособия для воспитателей ДОУ; дидактические игры и упражнения для формирования знаний дошкольников; учебно-познавательные книги для подготовки детей к обучению в школе [9, С. 43]. Автор отмечает, что для формирования знаний об окружающей действительности у дошкольников должны использоваться реальные предметы, либо их изображения. Все предлагаемые дошкольникам наглядные пособия должны меняться с учетом возрастных особенностей детей.

Э.И. Залкинд выделяет наглядные пособия для развития представлений о животных по выполняемой дидактической функции:

- естественная наглядность, функция которой является знакомство дошкольников с реальными объектами. Это могут быть растения, животные, птицы;
- картинная, функция которой заключается в знакомстве с какими-либо объектами, фактами, явлениями, предметами через их отображение. Это могут быть рисунки, фотографии, диапозитивы, картины;
- объемная наглядность, функция которой заключается в знакомстве с объектами реального изображения, но, которые нельзя представить в настоящий момент. Это могут быть муляжи фруктов, овощей, макеты леса, водоема;
- звуковая наглядность, функция которой заключается в воспроизведении звуковых образов. Это, как правило, аудиозаписи, диски, флеш-карты с записью голосов птиц, природы;
- символическая или графическая наглядность, функция которой заключается в развитии

абстрактного мышления, знакомство с условно-обобщенным, символическим отображением реального мира. Это могут быть таблицы, чертежи, схемы, карты [8, С. 111].

На сегодняшний момент из представленных выше видов наглядности широкое применение в экологическом образовании детей дошкольного возраста находит символическая наглядность (схемы, мнемотаблицы, рамки-определители). А.А. Волкова отмечает, что роль данной наглядности возрастает с накоплением у дошкольников представлений и развитием мышления, воспитатели в старших группах все чаще начинают применять различные модели [6, С. 54]. В настоящее время приобретает популярность при развитии представлений о живых объектах использование такого средства наглядности, как рамки-определители.

Актуальность работы по развитию представлений о птицах у детей старшего дошкольного возраста в процессе работы с рамками-определителями в настоящее время состоит в том, что применение данного наглядного пособия облегчает процесс запоминания материала, а так же способствует умению выделять главное, систематизировать, анализировать и синтезировать полученные знания. Такое наглядное пособие как рамки-определители, выполняя функцию средства обучения, служит одним из основных средств развития представлений об изучаемом объекте, в том числе и птицах. Остановимся более подробно на возможностях использования данного средства в развитии представлений о птицах у старших дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте и начальной школе для ознакомления с окружающим воспитатели и педагоги используют атласы-определители – книги с рисунками, в которых дана полная информация об объектах живой природы. Данные атласы помогают ученикам понять разнообразие окружающих объектов природы, определить названия неизвестных им деревьев, птиц, трав, насекомых и др. Наибольшей популярностью пользуется атлас-определитель П.М. Волцита [7], в котором можно определить любую птицу, зверя, растение, встретившееся на прогулке и незнакомое ребенку. На основе таких атласов можно создать разнообразные дидактические пособия и игры, например, дидактическая игра «Узнай и назови», «Соедини линиями», определительные таблицы и др.

Для определения необходимого объекта в атласе-определителе используется несколько приемов. Так В.С. Новиков предлагает использование определительных таблиц, в которых можно определить, как семейство, так и род каждого объекта. Таблица построена по принципу дихотомии, то есть раздвоенности, последовательном делении на две части, делимое понятие полностью делится на

два взаимоисключающих понятия. Данный принцип создан на сравнении признаков, которые рассматриваются альтернативно, то есть взаимоисключаясь, поэтому каждая ступень определительной таблицы-ключа содержит тезу (набор определительных признаков) и антитезу (набор признаков прямо противоположного значения). При определении необходимо внимательно ознакомиться с тезой и антитезой и прийти к выводу к какой из выбранных частей принадлежит определяемый объект. Далее приступают к переходу на следующую ступень, где указан номер в конце строки, на который необходимо перейти. Обратим внимание, что необходимо тщательно определить конкретные признаки объекта, по которым не сходится антитеза и теза. В конечном итоге устанавливается название объекта, если это теза, и продолжается определение, если это антитеза [12].

Так же обратим внимание на прием А.А. Плешакова, который предлагает в своей работе опираться на рисунки в книге, которые разделены на разделы «Камни», «Растения», «Грибы и лишайники», «Животные», «Звёзды». Необходимо в оглавлении выбрать раздел, найти необходимый рисунок и сравнить с определяемым объектом, далее прочитать описание [13].

В настоящий момент существуют разнообразные современные определители, среди них выделим карманные полевые определители (книжки, предназначенные для определения наиболее распространенных видов объектов), наглядные определители деревьев и кустарников (тезисно-графические дихотомические определители), цветные определительные таблицы «Растения и животные» ( ламинированные таблицы, на обеих сторонах которой изображены иллюстрации растений и животных), определители серии «Энциклопедия природы России» (книжки с подробным текстом описания не только видов, но и основных родов, семейств, отрядов, а так же цветными рисунками или фотографиями), а так же цифровые определители объектов природы России для PC-Windows и мобильные приложения-определители для смартфонов и планшетов Android (иллюстрированные компьютерные, а также мобильные определители объектов природы) [3].

В дошкольном образовании дети не могут сами определять растения и читать названия, поэтому некоторые педагоги, трансформировали атлас-определитель, добавив рамку, и получилось новое оборудование – рамка-определитель. Рамка является графическим изображением прямоугольника, внутри которого помещен какой-либо текст или рисунок. В случае с рамкой-определителем, рамка находится внутри, как окошко, для определения необходимого предмета.

После анализа педагогического опыта работы по данной теме, мы делаем вывод о том, что рамка-определитель – это модель, на которой изображены

объекты или явления из одной родовой группы для классификации биологических объектов. Тема данной рамки может быть разнообразна и выбрана педагогом, в зависимости от предлагаемого материала детям. Это могут быть насекомые, домашние животные, птицы, растения луга, их соцветия, облака, осадки. Ю. Брухаль, активно работающая с рамками-определителями, отмечает, что все картинки из классифицируемой группы должны быть подписаны, на обратной стороне рамки, по желанию воспитателя, можно добавить определенную информацию об объекте [4]. Рамка-определитель состоит из прямоугольного листа плотной бумаги, на которой в середине сделано окошко. При наблюдении нужно выбрать необходимый объект, направить в окошко, отыскать нужную картинку и определить его название. Если есть читающие дети, то можно, чтобы название они прочитали самостоятельно. Отметим, что в дошкольном учреждении не стоит задача по определению видов, типов и подтипов растений и животных, поэтому основным приемом определения необходимого объекта является прием А.А. Плешакова.

Рамки-определители являются наиболее простым и увлекательным способом заняться наблюдением и исследованием окружающего мира. При помощи данных моделей следует организовать различные виды ориентированной деятельности детей. Педагог может использовать наглядное пособие, как на ООД по экологическому образованию, так и в совместной деятельности с детьми, либо запланировать и в самостоятельной детской деятельности.

Данное наглядное пособие выполняет следующие функции: помогает узнавать, закреплять и уточнять представления детей о природном объекте или явлении, которое они получили в ходе непосредственного его восприятия. Так же с его помощью можно сформировать знания о таких объектах природы, которые невозможно наблюдать в данный момент или в данной местности (некоторые фрукты, птиц, ракушки, соцветия и т. п.). Также благодаря рамкам-определителям можно успешно обобщать и систематизировать родовые и видовые понятия у дошкольников, устанавливать взаимосвязи. Использовать рамки-определители можно в любой возрастной группе детского сада, в любом виде детской деятельности (на прогулке, опытно-исследовательской деятельности, рассматривании объектов, игровой деятельности).

Еще один педагог, работающий с рамками-заместителями, Ю. Шевлякова отмечает, что использование во время работы с дошкольниками рамок-определителей способствует:

- сознательному усвоению и восприятию предлагаемого материала;
- формированию представлений о природе;
- совершенствованию речи;

- развитие операций синтеза и анализа, развитию зрительной памяти;
- овладению исследовательско-практических навыков [15].

Рамки-определители, как наглядность можно приобрести уже как готовое пособие (Рамки для прогулок «Ищем и определяем»), либо изготовить своими руками или совместно с детьми. При изготовлении рамок-определителей мы советуем придерживаться ряда требований, которые помогут детям более эффективно усваивать знания об объекте:

- учет возрастных особенностей. Для детей младших групп картинки, которые в рамках-определителях должны быть крупные и их количество не должно быть более четырех; в старших группах возможно замена картинок на схематическое изображение и увеличенное число картинок до шести-девяти;

- изучаемые объекты (птицы, насекомые, растения и др.) на иллюстрациях должны быть показаны крупным планом и в естественных условиях;

- рамки-определители должны быть простыми для восприятия детей и удобными для действий с ними;

- текстовые надписи для читающих дошкольников должны быть не менее 2,5–3,5 см.

Для того, чтобы изготовить рамку-определитель по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с птицами, мы предлагаем придерживаться следующего алгоритма действий: при изготовлении рамки-определителя необходима любая плотная бумага размером два листа формата А4, половины листа ватмана (формат А3) или картона (формат А4 рамка получается маленькой); 9 картинок с фотографиями птиц (одной видовой группы), информация о птицах (по желанию), цветные карандаши или фломастеры, ножницы, либо канцелярский нож, а так же клей. Далее приступаем к изготовлению: лист бумаги необходимо разделить на 10 равных частей, одну из которых оставить пустой (это будет окошко для наблюдения). На оставшиеся 9 частей необходимо наклеить картинки с изображением птиц. На обратной стороне, по желанию, можно приклеить информацию об изучаемой птице, ее внешнем виде, отличительных особенностях. В оставшейся части прорезать ножницами/ канцелярским ножом окошко. Рамка-определитель для изучения птиц готова.

На рисунке 1 представлен шаблон для изготовления рамки-определителя «Зимующие птицы», который можно изготовить самостоятельно. На обратной стороне рамки – определителя можно расположить понравившуюся информацию о каждой птице.

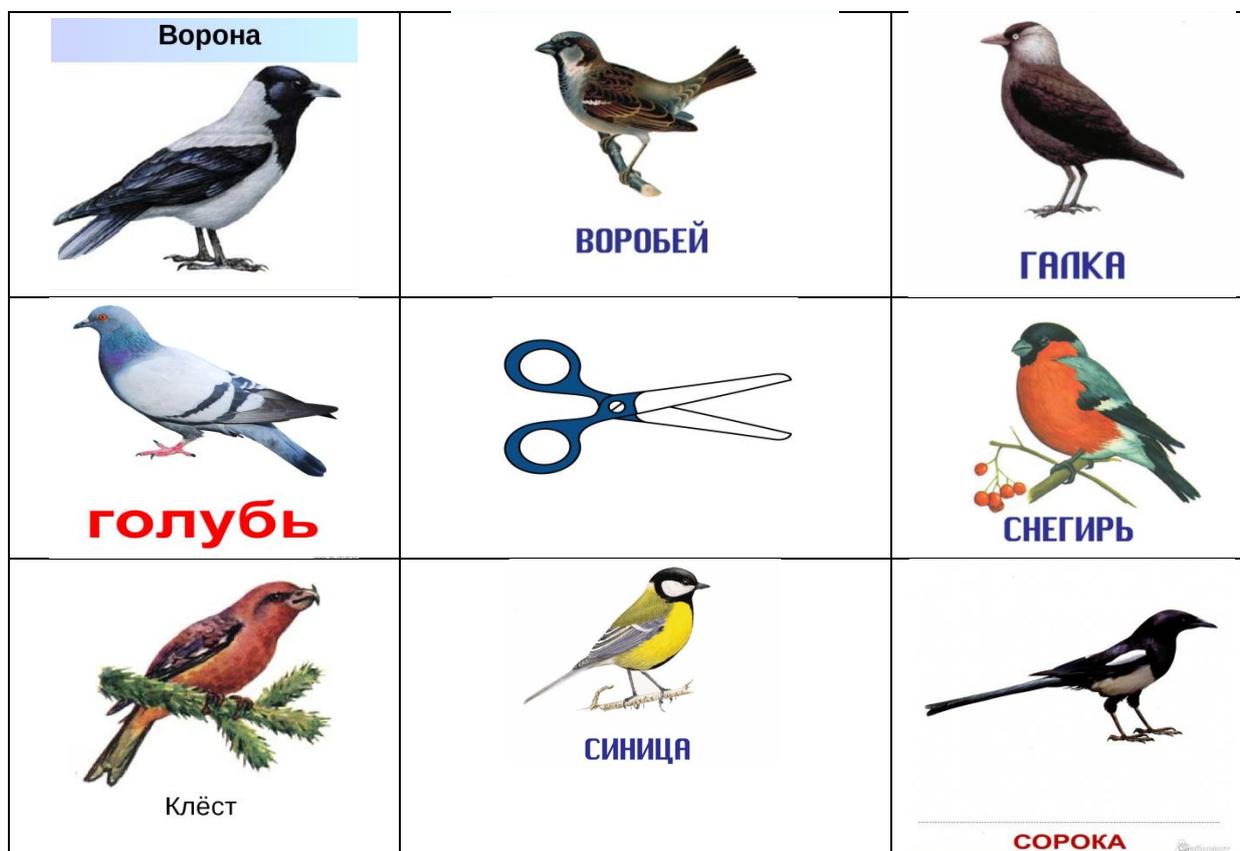


Рис.1. Шаблон для изготовления рамки-определителя «Зимующие птицы»

Отметим, что с детьми старшего дошкольного возраста можно изготовить рамки-определители для изучения перелетных птиц (ласточка, грач, утка, соловей, скворец, иволга и др.), зимующих птиц (ворона, воробей, голубь, снегирь, синица, сорока), домашних и декоративных птиц (шегол, канарейка, попугай, курица, гусь, индюк), водоплавающими птицами (утка, цапля, лебедь, гагара, бекас) и др.

Также можно поверхность рамки заламинировать и использовать для записи, делая отметки маркером, отмечая необходимые сведения о птице (цвет, форма тела, головы, размер птицы, что ест, если это происходит у кормушки и т. п.), а затем стирать надписи. Если в группе ведется дневник наблюдений, то с детьми старшего дошкольного возраста можно делать зарисовки на обратной стороне рамки или на стикерах, которые в дальнейшем можно перенести в дневник наблюдений.

С использованием рамок-определителей для развития представлений о птицах у старших дошкольников на протяжении учебного года можно проводить циклы наблюдений: за зимующими и перелетными птицами на участке, декоративными птицами в клетке. Грамотная и правильная организация подкормки птиц в начале зимы поможет педагогу в организации наблюдений за зимующими птицами: синицами, голубями, воробьями, привыкшими к месту подкормки. Все они всегда держатся около кормушки, регулярно ожидают корма от людей. Так же при изучении познавательной литературы (атласов, энциклопедий) по ознакомлению с теми птицами, которые не доступны детям (птицы леса, птицы Африки и др.) возможно использование рамок-определителей.

Для того, чтобы использовать рамки-определители в работе необходимо познакомить детей с данным оборудованием: это может быть, как частью занятия, так и в ходе совместной деятельности воспитателя и детей в режимные моменты. Мы можем предложить следующий вариант знакомства детей с рамкой-определителем, где изучаемые объекты птицы:

Во второй половине дня, воспитатель может внести рамку –определитель и попросить детей подойти к нему, затем посмотреть на оборудование и внимательно его изучить со всех сторон. После того, как дети самостоятельно изучат и познакомятся с рамкой-определителем можно задавать вопросы: «Ребята, посмотрите, какое интересное оборудование появилось у нас в группе. Какое оно формы? Что вы видите на нем? Сколько картинок? (Ответы детей). Что изображено на картинках? (Птицы). Как вы думаете, для чего нужно окошко? Для чего это оборудование нужно? Как мы можем назвать его? (предположения детей). Где мы можем его использовать? (на прогулках). Это оборудование называется рамка-определитель и оно поможет нам узнать многое о птицах. А завтра я вам расска-

жу и покажу как мы с вами будем его использовать. На следующий день на прогулке воспитатель берет с собой рамку-определитель и показывает детям, как ею нужно пользоваться: необходимо выбрать птицу, например, на кормушке, направить в окошко, а затем отыскать нужную картинку на рамке-определителе и определить ее название. Затем воспитатель читает ту информацию, которая находится на обратной стороне».

Приведем пример наблюдения за воробьем с использованием рамки-определителя на прогулке зимой. На прогулку необходимо взять рамку-определитель «Зимующие птицы», дети ранее уже знакомы с оборудованием. Цель – закрепить представления о воробье, его строении; способствовать развитию у детей наблюдательности при работе с рамками-определителями.

«Воспитатель: Посмотрите внимательно на кормушку, какую птицу вы видите? Что для этого нам нужно сделать? Ответы детей (необходимо направить рамку –определитель на кормушку, выбрать птицу и найти на иллюстрациях ее). Кто хочет сегодня определить какая птица в рамке-определителе? По желанию ребенок берет рамку-определитель, направляет на кормушку и все остальные начинают определять какая птица? Воспитатель задает вопросы: какого цвета птица? Как он выглядит? Много ли таких птиц на кормушке? Предлагает детям прочитать, что это за птица.

В результате дети делают вывод, что на кормушке птица – воробей, это зимующая птица, коричневого цвета. У воробья маленькое туловище светло-коричневого цвета, а остальные части тела (клюв, ноги, голова, крылья и хвост) – темно-коричневые с черными перышками. После того, как будет определена птица, детям зачитывается информация о воробье, находящаяся на оборотной стороне рамки-определителя.

В конце прогулки, можно еще раз пройти мимо кормушки и вспомнить какая птица была определена, закрепить ее название, подобрать слова – определения (маленький, взъерошенный, коричневый)».

Таким образом, рассмотрев значимость применения наглядных пособий, мы пришли к выводу, что наглядность играет немаловажную роль в формировании экологических представлений о природе у детей старшего дошкольного возраста. Так как в период дошкольного детства у детей преобладает образное мышление, то формирование представлений о реальных явлениях и объектах окружающей действительности проходит успешно, если педагог в работе использует разнообразные виды наглядности. Для развития представлений о птицах у детей старшего дошкольного возраста возможно использовать рамки-определители, которые доступны для понимания детям, содержательно отображают реальные исследуемые объекты, что является важным услови-

ем полноценного развития представлений о птицах для детей. С помощью рамок-определителей можно закреплять, уточнять ранее полученные знания, формировать знания об объектах природы, недоступных для реального наблюдения, обобщать и систематизировать родовые и видовые понятия, а так же устанавливать взаимосвязи. Рамки-определители возможно использовать в различ-

ных видах детской деятельности, а так же в совместной деятельности воспитателя и детей в режиссерских моментах: чаще всего используются во время наблюдений на прогулке. Благодаря использованию рамок-определителей дети приобретают практические и исследовательские навыки, а так же необходимые знания об исследуемых объектах, в данном случае, о птицах.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / под ред. Т.В. Цветковой. – Москва : Сфера, 2018. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. 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.
3. Боголюбов, А.С. Методические материалы по полевой экологии и экологическому образованию в природе / А.С. Боголюбов. – Текст : электронный // Экологический центр «Экосистема». – URL: <http://ecosystema.ru/04materials/index.htm> (дата обращения: 20.05.21).
4. Брухаль, Ю. Рамка-определитель лекарственных растений / Ю. Брухаль. – Текст : электронный // МААМ : междунар. образоват. портал. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/ramka-opredelitel-lekarstvennyh-rastenii.html> (дата обращения: 20.12.20).
5. Венгер, Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – Москва : Дрофа, 2010. – 400 с. – Текст : непосредственный.
6. Волкова, А.А. Педагогика. Конспект лекций / А.А. Волкова, А.М. Руденко, С.И. Самыгин. – Ростов-на -Дону : Феникс, 2015. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Волцит, П.М. Большой определитель зверей, амфибий, рептилий, птиц, насекомых и растений России / П.М. Волцит. – Москва : Аванта, 2017. – 256 с. – Текст : непосредственный.
8. Залкинд, Э.И. Природа как средство эстетического и нравственного воспитания детей / Э.И. Залкинд. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 1. – С. 110-114.
9. Костюченко, М.П. Окружающий мир / М.П. Костюченко. – Волгоград : Учитель, 2020. – 188 с. – Текст : непосредственный.
10. Крашенинников, Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников. ФГОС / Е.Е. Крашенинников. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 80 с. – Текст : непосредственный.
11. Маневцева, Л.М. Мир природы и ребенок / Л.М. Маневцова, П.Г. Саморукова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2003. – 319 с. – Текст : непосредственный.
12. Новиков, В.С. Популярный атлас-определитель. Дикорастущие растения / В.С. Новиков, И.А. Губанов. – Москва : Дрофа, 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.
13. Плешаков, А.А. Атлас-определитель «От земли до неба» / А.А. Плешаков. – Москва : Просвещение, 2020. – 224 с. – Текст : непосредственный.
14. Ушинский, К.Д. О воспитании детей и юношества. Традиции русской гуманистической педагогики / К.Д. Ушинский. – Москва : Амрита, 2018. – 212 с. – Текст : непосредственный.
15. Шевлякова, Ю. Какие бывают облака. Работа с рамками-определителями / Ю. Шевлякова. – Текст : электронный // mamere : [сайт]. – URL: <https://mamere.ru/article/kakimi-byvayut-oblaka-posobie-dlya-detey-svoimi-rukami> (дата обращения: 15.12.2020).

### REFERENCES

1. In Cvetkovej T.V. (ed.) Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija. Pis'ma i prikazy [Federal State Educational Standard for Preschool Education. Letters and Orders]. Moscow: Sfera, 2018. 96 p.
2. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskix 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.
3. Bogoljubov A.S. Metodicheskie materialy po polevoj jekologii i jekologicheskomu obrazovaniju v prirode [Methodological materials on field ecology and environmental education in nature]. *Jekologicheskij centr «Jekosistema» [Ecological Center "Ecosystem"]*. URL: <http://ecosystema.ru/04materials/index.htm> (Accessed 20.05.21).
4. Bruhal' Ju. Ramka-opredelitel' lekarstvennyh rastenij [Identification frame for medicinal plants]. *MAAM: mezhdunar. obrazovat. portal [MAAM]*. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/ramka-opredelitel-lekarstvennyh-rastenii.html> (Accessed 20.12.20).
5. Venger L.A., Venger A.L. Domashnjaja shkola myshlenija [Home school of thinking]. Moscow: Drofa, 2010. 400 p.
6. Volkova A.A. Rudenko A.M., Samygin S.I. Pedagogika. Konspekt lekcij [Pedagogy. Lecture notes]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2015. 224 p.
7. Volcit P.M. Bol'shoj opredelitel' zverej, amfibij, reptilij, ptic, nasekomyh i rastenij Rossii [A large guide to animals, amphibians, reptiles, birds, insects and plants of Russia]. Moscow: Avanta, 2017. 256 p.

8. Zalkind Je.I. Priroda kak sredstvo jesteticheskogo i npravstvennogo vospitaniya detej [Nature as a means of aesthetic and moral education of children]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2010, no. 1, pp. 110-114.
9. Kostjuchenko M.P. Okruzhajushhij mir [The world around us]. Volgograd: Uchitel', 2020. 188 p.
10. Krashennnikov E.E. Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej doshkol'nikov. FGOS [Development of cognitive abilities of preschoolers. FSES]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2014. 80 p.
11. Manevceva L.M., Samorukova P.G. Mir prirody i rebenok [The natural world and the child]. Sankt-Peterburg: Detstvo-press, 2003. 319 p.
12. Novikov V.S., Gubanov I.A. Populjarnyj atlas-opredelitel'. Dikorastushhie rastenija [Popular atlas- identifier. Wild plants]. Moscow: Drofa, 2008. 416 p.
13. Pleshakov A.A. Atlas-opredelitel' «Ot zemli do neba» [Atlas-identifier “From earth to sky”]. – Moskva: Prosveshhenie, 2020. 224 p.
14. Ushinskij K.D. O vospitanii detej i junoshestva. Tradicii russkoj gumanisticheskoy pedagogiki [On the upbringing of children and youth. Traditions of Russian humanistic pedagogy]. Moscow: Amrita, 2018. 212 p.
15. Shevljakova Ju. Kakie byvajut oblaka. Rabota s ramkami-opredeliteljami [What are the clouds. Working with identification frames]. *mamere*. URL: <https://mamere.ru/article/kakimi-byvayut-oblaka-posobie-dlya-detey-svoimi-rukami> (Accessed 15.12.2020).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

И.В. Телицына, студент, по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mstelitsyna@gmail.ru, ORCID: 0000-0002-6649-2621.

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.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

I.V. Telitsyna, student, field of training 44.03.05 Pedagogical education (profile «Preschool education»), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mstelitsyna@gmail.ru, ORCID: 0000-0002-6649-2621.

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogy, 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.

УДК 811.161.1

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_77

**Надежда Михайловна Харлова**  
г. Шадринск

**Особенности организации работы по изучению модальных слов как части речи**

В статье рассматриваются особенности организации работы по изучению будущими учителями русского языка модальных слов как особой части речи. Материалом исследования послужили опыт работы и наблюдения автора, анализ научной литературы. Предлагается описание ключевых моментов в методике работы с модальными словами. Особое внимание уделяется системе упражнений, помогающим будущим учителям русского языка выработать необходимые навыки работы с неопределенной в практике школьного преподавания частью речи.

**Ключевые слова:** модальные слова, модальность, реальная модальность, гипотетическая модальность, широкое и узкое понимание модальных слов.

**Nadezhda Mikhailovna Kharlova**  
Shadrinsk

**Features of work organization on the study of modal words as a part of speech**

The article discusses the features of work organization on the study of modal words as a special part of speech by future Russian language teachers. The research material was the author's work experience and observations, the analysis of scientific literature. The description of the key points in the methodology of working with modal words is proposed. Special attention is paid to the system of exercises that help future Russian language teachers to develop the necessary skills to work with the part of speech that is uncertain in the practice of school teaching.

**Keywords:** modal words, modality, real modality, hypothetical modality, broad and narrow understanding of modal words.

«Модальные слова – это неизменяемые слова, выражающие отношение всего высказывания или его частей к реальности, грамматически не связанные с другими словами, но интонационно выделяющиеся в структуре предложения» [6, С. 239].

Например: *возможно, наверное, вероятно, точно, может быть, правда, кажется* и др.

Изучая морфологию современного русского языка, студенты-филологи знакомятся с историей изучения данной части речи, с существующими

точками зрения на модальные слова как часть речи, с семантическими группами модальных слов, их отличим от других частей речи, знакомятся с трактовкой модальных слов в научной и школьной грамматиках.

В школьной грамматике модальные слова не изучаются. Словарный состав данной части речи в школьной программе распределяется среди других (омонимичных) частей речи и рассматривается в синтаксисе как вводные слова. Однако будущий учитель русского языка должен представлять морфологию русского языка в полном объеме. Теоретические сведения и практические навыки определения модальных слов могут пригодиться и при организации кружковой работы, при подготовке учащихся к олимпиадам, при проведении элективных курсов.

Работа со студентами может включать анализ работ лингвистов, составление сравнительных таблиц, написание рефератов, докладов.

Как показывает наш опыт, методика работы по усвоению модальных слов как самостоятельной части речи со студентами-филологами должна строиться с учётом следующих моментов:

1. Работа по усвоению термина «модальные слова».

Прежде чем студенты познакомятся с содержанием термина «модальные слова», необходимо дать четкие критерии определения понятия «модальность».

Содержание понятия «модальность» (лат. *modus* – способ) связано с представлением об отношении высказывания к объективной действительности. Студенты-филологи должны понять, что в русском языке модальность выражается различными средствами:

А) лексическими.

Например, модальное значение могут иметь различные знаменательные слова: *неправда, ложь* (имена существительные), *истинный* (имя прилагательное), *сомнительно* (наречие), *предполагать* (глагол);

Б) морфологическими.

Например, формы наклонения глагола наряду с основной семантикой процесса выражают модальное значение реальности-нереальности, возможности-невозможности: *Я пишу красиво. Я буду писать красиво. Я писал бы красиво, если бы мог.* «В категории наклонения выделяются две семантические группы: модальность реальности (изъявительное наклонение) и модальность ирреальности (повелительное и сослагательное наклонение)» [7, С. 159];

В) синтаксическими.

Модальность может выражаться различными типами предложений (повествовательными, побудительными, вопросительными и др.), а также различными вводными словами, словосочетаниями, предложениями. Например: *Видимо*, вы нико-

гда не научитесь писать красиво. Вы готовы сотрудничать с нами? – *Конечно*.

Для выражения понятийно-грамматической категории модальности существует особая часть речи – модальные слова.

2. Знакомство с историей изучения модальных слов.

Отечественная история изучения модальных слов отражает долгий и непростой путь их становления как отдельной части речи.

Первоначально «в трудах А.Х. Востокова, Н.И. Греча, И.И. Давыдова, А.А. Шахматова, В.А. Богородицкого ... модальные слова включались обычно в наречия» [6, С. 241]. Ф.Ф. Фортунатов считал их (в противоположность полным словам) частичными словами (наряду с союзами, предлогами, частицами).

Однако ученые не могли не отметить особенность слов данного класса. И уже «Д.Н. Овсяннико-Куликовский охарактеризовал их как вводные наречия» [6, С. 241]. И.И. Мещанинов считал, что модальные слова «сближаются, с одной стороны, с наречиями, с другой – с категорией состояния» [6, С. 241].

Отметим, что Л.В. Щерба, В.Н. Сидоров считали, что модальные слова находятся вообще вне системы частей речи, поскольку не способны быть какими-либо членами предложения.

В.В. Виноградов наряду со знаменательными и служебными словами выделил особую семантико-грамматическую категорию слов – модальные слова. Ученый отметил отсутствие номинативной функции у модальных слов, неспособность выражать синтаксические отношения между членами предложения. «Учитывая особое категориальное значение и специфические грамматические функции, модальные слова впервые выделил в самостоятельную часть речи В.В. Виноградов» [6, С. 241]. Е.М. Галкина-Федорук уточнила состав слов, принадлежащих к данной части речи.

Следует отметить, что в «Грамматике-70», в «Грамматике-80», в Лингвистическом энциклопедическом словаре В.Н. Ярцевой модальные слова как отдельная часть речи не представлены, а распределены среди других частей речи. Это еще раз подчеркивает противоречия в понимании данной части речи.

После знакомства с основными этапами в изучении модальных слов студентам предлагаются существующие в настоящее время в отечественном языкознании широкая и узкая точки зрения в их трактовке.

«В учении о модальных словах существует две точки зрения – широкая (все вводные слова – модальные) и узкая (только некоторая часть вводных слов является модальными)» [7, С. 159].

Широкое понимание модальных слов отмечено в трудах П.А. Леканта, В.В. Виноградова. Согласно этой точке зрения, к числу модальных слов

причисляется довольно широкий состав слов: по преданию, по мнению, во-первых, короче говоря, не в обиду будь сказано, видите ли, итак, таким образом, *несомненно* и т.д. «Широкое понимание модальных слов не совпадает с принятым в морфологии пониманием модальности» [7, С. 159].

Как показал проведенный нами анализ исследовательских работ современных учёных, а также анализ дипломных, курсовых работ студентов, такое понимание модальных слов довольно широко представлено.

К числу сторонников узкого понимания модальных слов относятся А.Н. Тихонов, Е.И. Диброва, Д.Э. Розенталь. Так, А.Н. Тихонов определяет модальные слова как неизменяемые, «выражающие отношение всего высказывания или его частей к реальности, грамматически не связанные с другими словами, но интонационно выделяющиеся в структуре предложения...» [6, С. 239]: *возможно, должно быть, разумеется, само собой, действительно*.

Следует познакомить студентов с обеими точками зрения, в работе ориентировать на узкое понимание данной части речи. Студенты должны уяснить, что «разногласия в характеристике модальных слов объясняются ... тем, что ... они ещё недостаточно изучены. Семантическая и синтаксическая природа модальных слов, пути перехода форм различных типов слов в модальные слова нуждаются в тщательном изучении» [6, С. 242].

2. Характеристика модальных слов как части речи.

Определение модальных слов непосредственно связано с широким и узким пониманием объемов данной части речи. Так, например, широкое понимание включает в определение указание на персуазивность, то есть достоверность – недостоверность сообщаемого, но и на авторизацию, оценку содержания высказывания, порядок изложения мыслей, на способы привлечения внимания слушающего. «Модальные слова – часть речи, служащая для выражения субъективно-модальных отношений говорящего к тому, о чем и как он говорит» [3, С. 219].

Модальные слова, как и любая другая часть речи, обладают семантическими, морфологическими и синтаксическими признаками.

**Категориальное значение** модальных слов, как мы уже отмечали в определении, – отношение высказывания к реальности с точки зрения достоверности-недостоверности, возможности-невозможности, уверенности-неуверенности: *наверное, возможно, кажется, безусловно, точно, должно быть* и др.

Модальные слова – неизменяемая часть речи, и это накладывает отпечаток на характеристику **морфологических свойств**. Так, модальные слова *казалось (кажется, казалось бы), разумеется* Е.И. Диброва предлагает квалифицировать «как

гибриды глаголов и модальных слов: они имеют категории рода (казалось – ср.р.), числа (ед.ч.), лица (3 л.) и времени (изменяются по временам)» [7, С. 161]. Но студентам следует помнить, что эти (и другие модальные слова: *факт, бесспорно, верно, вероятно*) не представляют собой только одну форму изменяемого слова. Они представляют собой результат того, что «застыли» в какой-либо или каких-либо (в случае с глаголом *казалось*) форме/формах знаменательного слова. Поэтому мы отмечаем признак неизменяемости как основное морфологическое свойство, но при этом учитываем соотносительность с другими частями речи по образованию. С точки зрения структуры модальные слова делятся на простые (соотносимые с одним словом): *естественно, возможно, наверное* и составные (соответствующие словосочетаниям, предложениям): *по всей вероятности, кто его знает, само собой разумеется*.

С точки зрения **синтаксических свойств**, как мы уже отмечали, все модальные слова – это вводные слова. Они не являются членами предложения, не управляют словами, не примыкают к ним. В науке отмечается употребление термина вводно-модальные слова, что указывает на способность модальных слов выполнять функцию вводных. Кроме того модальные слова могут употребляться в роли слов-предложений: *Никак, поезд запаздывает? – Возможно*. Итак, модальные слова «не изменяются, в предложении не связаны с другими словами и словоформами, выполняют функцию вводных слов, нередко сами по себе составляют предложение» [3, С. 219].

3. Семантические разряды модальных слов.

Деление модальных слов на семантические разряды также связано с широким и узким пониманием этой особой части речи. Представитель узкого понимания А.Н.Тихонов делит модальные слова по значению на две группы:

1) модальные слова с утвердительным значением, выражающие реальную модальность (*несомненно, истинно, подлинно, верно, правда, факт, поистине, разумеется*);

2) модальные слова с предположительным значением, которые обозначают гипотетическую модальность (*кажется, вероятно, по-видимому, возможно, никак, наверное, наверное, видать, знать, видимо, видно, может, может быть, авось, небось*) [6, С. 239].

Этой точки зрения следует придерживаться в дальнейшей работе.

Согласно широкой точке зрения, класс модальных слов довольно многочисленный. В.В. Виноградов к разряду модальных слов также относил 12 семантических групп:

«1) с указанием на характер чужой речи, мысли: Говорят, что ты, *дежурь*, и вор, а молодец (Пушкин); 2) с оценкой стиля речи: Тридцать пять лет... возраст, *так сказать*, критический (Чехов);

3) с выражением характера речевой экспрессии: Нынешняя молодежь, *не в обиду будет сказано*, какая-то, господь с нею, кислая, переваренная (Чехов); 4) с эмоционально-волевым отношением: Что ты сегодня такой печальный? Профессора жаль, *что ли?* (Чехов); 5) с логической оценкой достоверности утверждения: Мне же лично очень не нравилась эта улыбка ее и то, что она, *видимо*, подделывала лицо (Достоевский); 6) с установлением логики данного сообщения с предыдущим: *значит, стало быть, мало того, кроме того, сверх того, помимо того, в частности, примерно, главное (главное дело), в конце концов* и т.п.; 7) с указанием числовой последовательности порядка мыслей: *во-первых, во-вторых, в-третьих* и т.п.; 8) с выражением внезапности припоминания, присоединение по ассоциации: *кстати, одно к другому, заодно, к тому же*; 9) с модально-сравнительным значением: *словно, как будто, как бы, точно*. Я *словно* замер (Тургенев); 10) со значением призыва к собеседнику: Не хочется, *знаете ли*, верить злу, черной неблагодарности в человеке (Тургенев); 11) с выражением количественных отношений: *Самое большее*, я пробуду в пути двое суток; 12) с модально-эмоциональным значением: А когда его расстреляем, тогда, *Бог даст*, сыщутся ей и женишки (Пушкин)» [1, С. 576-580]. С такой точкой зрения студенты-филологи также должны быть знакомы.

4. Соотносительность модальных слов с другими частями речи.

Как мы уже отмечали, модальные слова пополняются за счет знаменательных слов. Возникает явление омонимии в системе частей речи. Знаменательные слова при этом «теряют» словоизменительные грамматические признаки. Модальные слова могут быть соотносимы со следующими частями речи:

а) с именами существительными: правда, факт, право. Ср.: Этот факт говорит о многом. – Он никогда не унижался, *факт!*;

б) с именами прилагательными в краткой форме и наречиями на -о: конечно, действительно, верно и др. Ср.: Это удостоверение действительно до сентября. – *Действительно*, вскоре было объявлено о помолвке;

в) с категорией состояния: видно, слышно. Ср.: Мне видно часы. – *Видно*, скоро нам предстоят изменения;

г) с различными формами глагола: кажется, разумеется, значит, пожалуй, знать и др. Ср.: Состояние погоды для меня много значит. – *Значит*, мы идем завтра в поход?;

д) с причастиями: видимо, вестимо. Ср.: Изменение нами видимо. – *Видимо*, придется потопиться.

е) с наречиями: никак. Ср.: Он никак не мог решить задачу. – *Никак*, Иванов решил задачу?

ж) с местоимениями: само собой. Ср.: Окно закрылось само собой. – Ты обязательно придешь? – *Само собой*.

В современном русском языке вопрос разграничения модальных слов и омонимичных им форм знаменательных частей речи остается актуальным. Функциональная омонимия модальных и знаменательных слов может быть прослежена на конкретных примерах в упражнениях.

5. Выполнение комплекса упражнений для закрепления изученных сведений о модальных словах.

Как уже отмечалось ранее, работа со студентами по усвоению модальных слов как части речи может включать анализ работ лингвистов, составление сравнительных таблиц, написание рефератов, докладов. Однако основным средством, способствующим более прочному усвоению теоретических сведений, являются комплекс различных упражнений.

Следует отметить, что в сборниках упражнений по современному русскому языку для студентов филологических специальностей набор упражнений для изучения модальных слов не так велик. Проведенный нами анализ таких сборников показывает, что обычно это 2-3 упражнения.

1. Упражнения на отграничение модальных слов от других частей речи.

Задания к таким упражнениям могут предполагать нахождение в тексте модальных слов с точки зрения широкого и узкого понимания данной части речи. Материалом для таких упражнений могут быть тексты художественных произведений, изучаемых студентами-филологами. Большое число примеров употребления модальных слов находим в произведениях А.С. Пушкина, М.А. Лермонтова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова.

Например: «Доверьтесь подателю сего безусловно (А. Горький) – «Утро, его свежие брызги... – все это было, *безусловно*, счастьем» (К. Паустовский). «Рудин..не в состоянии был сказать наверное, любит ли он Наталью» (И.С. Тургенев). – «[Серпилин] оказался на примете у полиции и, *наверное*, кончил бы ссылкой» (К. Симонов). Модальные слова довольно употребительны в разговорной речи: Это было совершенно очевидно – «*Очевидно*, счастье и правда существуют где-то вне жизни» (А.П. Чехов). Упражнения той группы могут иметь дополнительное задание: расставьте недостающие знаки препинания.

2. Упражнения на классификацию модальных слов по семантическим разрядам.

«Надеюсь, вы оставили ее в этом приятном заблуждении... – *Разумеется*» (М.Ю. Лермонтов). В данном примере модальное слово *разумеется* относится к 1 семантическому разряду – модальные слова с утвердительным значением, выражающие реальную модальность. «*Может быть*, всё,

что вы говорите, правда» (А.И. Герцен). Модальное слово *может быть* относится ко 2 семантическому разряду – модальные слова с предположительным значением, выражающие гипотетическую модальность. Упражнения такого рода могут содержать задание: распределите данные модальные слова на группы по значению, добавьте примеры модальных слов с подобным значением, составьте по 3 предложения для каждой группы.

3. Упражнения на выявление типа модальных слов по образованию.

Следует обратить особое внимание студентов на то, что модальные слова не имеют своей базы, все модальные слова являются производными от других частей речи. В результате этого, как мы отмечали, возникает явление омонимии. Например: «Правда, мы не спасаем человечества» (А.П. Чехов). Модальное слово *правда* образовано от имени существительного «правда». *Видимо*, мы не совсем хорошо знаем части речи. Модальное слово *видимо* образовано от страдательного причастия «видимо». Ученые считают, что лишь небольшое число слов «*чай*», «*авось*», «*вряд ли*», имеющую этимологию, можно отнести собственно к модальным. Наряду со словами «*дескать*», «*мол*», «*кстати*» (частеречный статус этих слов до

конца не определен) они также являются вводными. Можно предложить сравнить однокоренные модальные слова в контексте и установить их различие с точки зрения употребления: *навверное – навверно, видимо – видно, должно быть – должно*.

4. Морфологический разбор модальных слов как особой части речи.

Данный тип упражнений является завершающим при изучении модальных слов, как и любой другой части речи. Морфологический разбор модальных слов предполагает определение семантического разряда, типа по образованию, типа по структуре, определение роли в предложении. Например: *Видно* (3), преподаватель оказался прав. *Видно* – модальное слово, особая часть речи. Выражает уверенность говорящего (реальная модальность). Соотносится с категорией состояния. Простое. В предложении является вводным словом.

Итак, мы считаем, что изучение морфологии русского языка, безусловно, предполагает полное знакомство с системой частей речи. В связи с этим проанализированная в статье работа по усвоению особой части речи – модальные слова имеет важное значение в образовании будущих учителей русского языка. Это подчеркивают и ученые-лингвисты [2,5], и учителя [4].

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виноградов, В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов. – Текст : непосредственный // Труды института русского языка АН СССР. – Москва ; Ленинград, 1950. – Т. 2.
2. Гусева, Л.А. Модальные слова как часть речи / Л.А. Гусева. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1 (67), ч. 2. – С. 109-113.
3. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант ; под ред. П.А. Леканта. – Москва : Высш. шк., 1991. – 383 с. – Текст : непосредственный.
4. Мазманян, Е.Д. Вопрос о модальных словах в русском языке 2020 / Е.Д. Мазманян. – Текст : электронный // Открытый урок «Первое сентября». – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/679428>.
5. Пляскина, М.В. Модальные слова группы категорической достоверности: структурно-семантический и функциональный аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Пляскина. – Новосибирск, 2001. – 18 с. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/116665/0723462-1.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. – Текст : электронный.
6. Шанский, Н.М. Современный русский язык. В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – Москва : Просвещение, 1981. – 270 с. – Текст : непосредственный.
7. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. В 2 ч. Ч. 2 Морфология. Синтаксис : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, В.С. Печникова [и др. ] ; под ред. Е.И. Дибровой. – Москва : Академия, 2011. – 624 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom jazyke. T. 2. Trudy instituta russkogo jazyka AN SSSR [On the category of modality and modal words in Russian]. Moskva; Leningrad, 1950.
2. Guseva L.A. Modal'nye slova kak chast' rechi [Modal words as part of speech]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2017, no. 1 (67), ch. 2, pp. 109-113.
3. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Lekant P.A. Kratkij spravochnik po sovremennomu russkomu jazyku [A short guide to the modern Russian language]. In P.A. Lekanta (ed.). Moscow: Vyssh. shk., 1991. 383 p.
4. Mazmanjan E.D. Vopros o modal'nyh slovah v russkom jazyke 2020 [Question about modal words in Russian 2020]. *Otkrytyj urok «Pervoe sentjabrja»* [Public lesson "First September"]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/679428>.
5. Pljaskina M.V. Modal'nye slova grupy kategoricheskoj dostovernosti: struktarno-semanticheskij i funkcional'nyj aspekty: avtoref. dis. kand. filol. nauk [Modal words of the group of categorical reliability: structural-semantic and functional aspects. Ph. D. (Philology) thesis]. Novosibirsk, 2001. 18 p. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/116665/0723462-1.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>.

6. Shanskij N.M., Tihonov A.N. *Sovremennyy russkij jazyk. V 3 ch. Ch. 2. Slovoobrazovanie. Morfologija* [Modern Russian language. In 3 volumes. Vol. 2. Word formation. Morphology]. Moscow: Prosveshhenie, 1981. 270 p.
7. Babajceva V.V., Nikolina N.A., Pechnikova V.S., et al. *Sovremennyy russkij jazyk. Teorija. Analiz jazykovykh edinic. V 2 ch. Ch. 2. Morfologija. Sintaksis: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija* [Modern Russian language. Theory. Analysis of linguistic units. In 2 volumes. Vol. 2 Morphology. Syntax]. In E.I. Dibrovoy (ed.). Moscow: Akademija, 2011. 624 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Н.М. Харлова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

N.M. Kharlova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Social Sciences and the Humanities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

УДК 378.016:78

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_82

**Ся Цзюньвэй**  
г. Чанчунь, КНР

**Педагогический потенциал музыкально-педагогической подготовки в развитии творческой самостоятельности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений Китая**

В Китае сегодня востребованы специалисты в области дошкольного образования, способные самостоятельно ставить перед собой цели и находить способы их достижения, творчески преобразовывать педагогическую действительность, – то есть, специалисты с развитой творческой самостоятельностью. В статье выявляется педагогический потенциал музыкально-педагогической подготовки в развитии у студентов, обучающихся на дошкольных факультетах педагогических вузов Китая, творческой самостоятельности. Автор делает вывод о том, что музыкально-педагогическая подготовка, осуществляющаяся на музыкально-исполнительских, музыкально-теоретических дисциплинах и дисциплинах, касающихся методики музыкального воспитания дошкольников, обладает большим педагогическим потенциалом в развитии мотивационно-ценностного, когнитивного и креативно-деятельностного структурных компонентов творческой самостоятельности. Это связано с тем, что новые элементы психического (отправные точки процесса формирования новообразований личности), возникают именно в деятельности. В процессе написания статьи использовались следующие методы исследования: изучение и анализ научной литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, анализ инструктивно-методических документов.

**Ключевые слова:** музыкально-педагогическая подготовка, профессиональная подготовка на дошкольных факультетах педагогических вузов Китая, творческая самостоятельность, развитие творческой самостоятельности.

**Xia Junwei**  
Changchun, China

**Pedagogical potential of music and pedagogical training in the development of future teachers' creative independence of preschool educational institutions in China**

In China today, specialists in the field of preschool education are in demand, who are able to independently set goals and find ways to achieve them, creatively transform the pedagogical reality – that is, specialists with developed creative independence. The article reveals the pedagogical potential of musical and pedagogical training in the development of creative independence among students studying at preschool faculties of pedagogical universities in China. The author concludes that the musical-pedagogical training, which is carried out in musical-performing, musical-theoretical disciplines and disciplines related to the methods of musical education of preschool children, has a great pedagogical potential in the development of motivational-value, cognitive and creative-activity structural components of creative independence. This is due to the fact that new elements of the mental, which are the starting point of the process of formation of personality neoplasms, arise precisely in activity. In the process of writing the article, the following research methods were used: the study and analysis of scientific literature, the analysis and generalization of pedagogical experience, the analysis of instructional and methodological documents.

**Keywords:** music and pedagogical training, vocational training at preschool faculties of pedagogical universities of China, creative independence, development of creative independence.

Современное дошкольное образование Китая является быстроразвивающейся социальной областью. Свою историю оно ведет примерно с 2700 г. до н.э., с того времени, когда в Китае появились первые прототипы учебно-воспитательных заве-

дений («ян») – места, в которых в тот исторический период жили дети и старики.

В современном виде детские сады в Китае возникли в начале XX века в г. Ухань (провинция Хубэй) и по своим принципам работы были похо-

жи на детские сады Японии того временного периода.

Сегодня, спустя более 100 лет, дошкольное образование в Китае развивается очень быстрыми темпами.

Начиная с последних десятилетий XX века, расширяются контакты Китая с другими странами, что сопровождается значительными изменениями в национальной образовательной политике, в том числе в области дошкольного образования [6, 9].

В 1989 г. Национальной образовательной комиссией Китая было опубликовано «Положение о воспитательной практике детского сада». В нем указывалось, что назрела необходимость изменить взгляды на подготовку педагогов к работе с детьми в дошкольных образовательных учреждениях – педагогам нужно отказаться от роли трансляторов знаний, и перейти к роли координаторов, организаторов детской активности, деятельности, инициативности и творчества.

В 2001 г. Министерство образования Китая, образованное из Национальной образовательной комиссии, опубликовало документ «Руководство по воспитанию детей в детском саду». В нем, среди прочего, выдвигалась идея о роли игры, как основного вида деятельности дошкольников, в процессе которого они получают социальный опыт. В этом документе определялось 5 содержательных областей в воспитании дошкольников: здоровье (его укрепление, воспитание основ здорового образа жизни и т.д.), речь (развитие у детей коммуникативных, речевых навыков и т.д.), наука (активизация любознательности, интереса, способностей к познанию и т.д.), искусство (эстетическое воспитание, развитие у детей эмоциональной отзывчивости, желания создавать прекрасное и т.д.), социальные навыки (развитие у детей самолюбия, уверенности в себе, умений устанавливать доброжелательные отношения с окружающими, содействие личностному развитию и т.д.) [7]. Но данный документ не давал подробных комментариев и разъяснений.

В 2004 г. была опубликована Шанхайская учебная программа, в которой содержались более конкретные рекомендации. Основные виды повседневной деятельности в детских садах в ней подразделяются на четыре категории: жизнедеятельность (например, питание, сон и туалет), игра, учебная деятельность, физическая активность.

В 2012 г. были опубликованы «Указания по обучению и развитию детей в возрасте 3-6 лет», в которых были подробно раскрыты установки по воспитанию детей в пяти сферах, о которых речь шла выше, и физическому, умственному, нравственному и эстетическому развитию дошкольников [5].

Сегодня в Китае работают более 150 тыс. дошкольных учреждений (государственные, частные, и детские сады, финансируемые государством и предприятиями на паритетных началах).

Эта цифра стремительно растет в связи с тем, что в государственном средне- и долгосрочном плане реформ и развития образования Китая указывается на требование введения обязательного для всех детей дошкольного образования до 2021 года [7].

Стремительный рост количества дошкольных учреждений в Китае привел к ряду проблем, с которыми столкнулась сегодня система дошкольного образования. Одной из главных проблем является подготовка квалифицированных педагогических кадров. На сегодняшний день специалистов в области дошкольного образования готовят в 67 педагогических училищах и на многих дошкольных факультетах педагогических вузов Китая. К этим специалистам предъявляются строгие требования: выработаны цензы квалификации и порядок аттестации воспитателей, создана система повышения квалификации и профессиональной переподготовки и т.д.

Современное дошкольное образование Китая направлено, с одной стороны, на реализацию принципов конфуцианской нравственности, сохранения существующего социального порядка, национальных традиций. С другой стороны, оно направлено на реализацию принципа творчества подрастающего поколения во всех сферах социальной жизни. В связи с чем, многие исследователи [10], указывают на противоречивые тенденции его развития. Кроме этого, современное образование Китая стремится «соответствовать национальной доктрине, согласно которой каждый гражданин ... несет ответственность за выведение державы на лидирующие позиции в мире» [2, С. 49]. Музыкально-художественное воспитание в данных видах учреждений как в Китае, та и в России, является наиболее востребованным детьми и их родителями и предоставляет максимальные условия для доступности обучения детей и свободного выбора ребенком сферы творческой деятельности, которая осуществляется в разных ее видах [4].

Отметим, что современные педагоги, работающие в дошкольных образовательных учреждениях Китая, в отличие от российских, кроме прочего, осуществляют организацию всех видов музыкальной деятельности дошкольников. Они должны быть готовы к организации: синтетической художественной деятельности дошкольников с помощью изобразительного искусства, музыки, литературы, театра и т.д.; музыкального восприятия и музыкального исполнительства дошкольников; музыкально-ритмической деятельности; игры на музыкальных инструментах; творческой деятельности и т.д. [8].

В связи с вышесказанным, современным дошкольным образовательным учреждениям Китая необходимы специалисты, способные в быстро меняющихся социально-экономических условиях самостоятельно ставить перед собой цели, прогнозировать их решение, находить творческие способы их достижения, актуализировать для этого

свои знания, умения и навыки, творчески преобразовывать педагогическую действительность, осуществлять самообразование, саморазвитие, самопроектирование, самосовершенствование в творческой деятельности. То есть, необходимы педагоги с развитой творческой самостоятельностью.

Под творческой самостоятельностью мы понимаем, с одной стороны, качество личности, характеризующееся ориентацией на приобретение знаний, умений и навыков и их творческое применение в учебной деятельности, обеспечивающее дальнейшую творческую самореализацию обучающихся. С другой стороны, это деятельность, проявляющаяся в самоуправлении человеком процессом творческого преобразования.

Структурными компонентами творческой самостоятельности студентов дошкольных факультетов педагогических вузов являются: *мотивационно-ценностный, когнитивный и креативно-деятельностный* (Н.Ю. Ермилова, А.В. Качалов, А.А. Кулешова, М.А. Ценёва).

На актуальность проблемы формирования и развития у будущих педагогов творческой самостоятельности и творческой активности в процессе профессионального образования указывают многие современные исследователи – О.Н. Зотова, А.В. Качалов, В.А. Крючков, Л.А. Рахимбаева, Г.И. Шевченко и др. У студентов, обучающихся в области музыкального и художественного образования – Т.И. Бербаш, Н.А. Горлинская, Ю.В. Даськова, Н.В. Зинченко, А.А. Кулешова, Д.В. Харичева и др.

На актуальность данной проблемы указывают опосредованно в своих исследованиях, касающихся дошкольного образования в Китае, такие авторы, как Ли Яньхуэй, Тянь Гэнхуэй, Ху Ицзюань, Цзян Сюхун, Цзун Ч.Ц., Чжан Лисин, Ша Ни и др.

Большим педагогическим потенциалом в развитии у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений творческой самостоятельности обладает музыкально-педагогическая подготовка. Она осуществляется в процессе освоения ряда дисциплин:

– *музыкально-исполнительские дисциплины* («Основы фортепиано», «Основы вокала», «Ансамбль и аккомпанемент», «Хор и дирижирование», «Хореография»);

– *дисциплины музыкально-теоретического цикла* («Основы теории музыки и сольфеджио», «Инструментальная аранжировка К. Орфа»);

– *дисциплины методического цикла* («Музыкальное образование для детей младшего возраста», «Метод преподавания музыки К. Орфа») и др.

Данные дисциплины, в частности, входят в учебный план профессиональной подготовки студентов дошкольного факультета Чанчуньского Гуанхуаского университета (город Чанчунь, Китайская народная республика).

На *дисциплинах музыкально-теоретического цикла* студенты получают знания о базовых музыкальных понятиях, выразительных средствах музыки, получают возможность самостоятельного овладения знаниями, умениями и навыками в области музыкального искусства. Осуществляется формирование умений и навыков «адекватного восприятия авторской позиции (видение, понимание и осмысление типологической целостности музыкального произведения – его стиля, почерка и манеры композитора, его мировосприятия и мироощущения» [3, С. 41]. В образовательном процессе используется проектная деятельность. Студенты готовят и представляют учебно-исследовательские проекты (проекты «Опера: прошлое и настоящее», «Западноевропейская музыка», «Энциклопедия вокальных жанров западноевропейской музыки XVIII и XIX веков» и др.); музыкально-художественные проекты, (проекты «Весна в музыке, живописи и литературе европейских композиторов», «Возрожденное сокровище Венеции» и др.) [12]. В результате студенты не только осваивают необходимые профессиональные знания, умения и навыки, но и на их основе осуществляют решение профессиональных задач в области дошкольного музыкального образования. У них формируется внутреннее стремление к самостоятельной познавательной деятельности в данной области знаний. То есть, осуществляется *развитие когнитивного компонента творческой самостоятельности*.

На *музыкально-исполнительских дисциплинах* студенты получают возможность самоопределения, самовыражения и самореализации в области инструментального, вокально-хорового и танцевального исполнительства. Они выполняют творческие задания, направленные на самостоятельную реализацию исполнительской интерпретации музыкального произведения; задания, связанные со словесной характеристикой музыкальных явлений; задания, связанные с методической интерпретацией музыкальных произведений различных жанров, стилей, направлений, эпох и т.д. У них формируется личностное отношение к музыкальной деятельности. Они получают возможность самоопределения, самовыражения и самореализации в данных видах профессиональной деятельности. Работа строится на «принципах выявления, поддержки, развития индивидуальных интересов и способностей каждого», студентам предоставляются максимальные условия для свободного выбора сферы творческой деятельности в разных ее видах (исполнительском вокальном и инструментальном искусстве)» [11, С. 205]. То есть, осуществляется *развитие мотивационно-ценностного компонента творческой самостоятельности*.

На *дисциплинах методического цикла*, в процессе реализации метода моделирования ситуаций

будущей профессиональной деятельности (теория контекстного обучения А.А. Вербицкого [1]), в процессе изучения каждого раздела/темы преподаватель организует процесс перехода студентов от учебной деятельности (на лекциях, семинарах), через формы квазипрофессиональной деятельности (моделирование образовательного процесса на музыкальном занятии в дошкольном образовательном учреждении) к учебно-профессиональной (защита подготовленных студентами различных проектов, связанных с реализацией и/или организацией какого-либо вида музыкальной деятельности дошкольников), а от нее – к реальной профессиональной деятельности в процессе педагогической практики. То есть, развивается *креативно-*

*деятельностный компонент творческой самостоятельности.*

Таким образом, музыкально-педагогическая подготовка, реализующаяся на дисциплинах музыкально-теоретического, методического циклов и музыкально-исполнительских дисциплинах, входящих в учебные планы дошкольных факультетов педагогических вузов Китая, обладает большим педагогическим потенциалом в развитии мотивационно-ценностного, когнитивного и креативно-деятельностного структурных компонентов творческой самостоятельности. Необходимо создание и апробации соответствующей методики, которая бы учитывала особенности развития высшего педагогического образования в Китае.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А.А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.
2. Кашина, Н.И. Проблема формирования профессиональной мобильности у студентов музыкального вуза Китая в процессе обучения музыкально-композиционной деятельности / Н.И. Кашина, Х. Ли, Ц. Ся. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 48-54.
3. Кашина, Н.И. Роль художественного общения в процессе хормейстерской подготовки учителя музыки / Н.И. Кашина, Е.Л. Языков. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 40-44.
4. Коновалова, С.А. Педагогическая модель развития творческой активности детей на музыкальных занятиях в условиях дополнительного образования / С.А. Коновалова. – Текст : непосредственный // Педагогика искусства. – 2011. – № 4. – С. 106-112.
5. Тянь Гэнхуэй. Развитие государственной политики современного Китая в области дошкольного образования / Тянь Гэнхуэй. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 2. – С. 24-31.
6. Хаммер Энн Синьов Экрейн. Подходы дошкольных педагогов к науке: сравнение китайского и норвежского детских садов / Хаммер Энн Синьов Экрейн, Хе Мин. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 7(79). – С. 58-69.
7. Цин Хэ. Дошкольное образование в Китае: этапы становления и развития / Цин Хэ, Е.В. Коротаева, С.С. Белюсова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 55-61.
8. Цзян Сюхун. Сравнительный анализ систем музыкального воспитания в дошкольных образовательных учреждениях России и Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Цзян Сюхун ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2012. – 27 с. – Текст : непосредственный.
9. Цзун, Ч.Ц. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы / Ч.Ц. Цзун. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (дата обращения: 16.05.2021).
10. Чжан Лисин. Очерк истории дошкольного образования в Китае / Чжан Лисин. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – С. 127-132.
11. Application of smart-education technologies in the institution of the Russian system of additional education of children / N.I. Kashina, S.A. Konovalova, N.G. Tagiltseva [et al.]. – Text : direct // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2019. – Vol. 99. – P. 204-213.
12. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35714324>Kashina, N.I. Music and digital technologies in the course of studying the discipline “History of music” by students of music universities in China / N.I. Kashina, Hua Zhong, Junwei Xia. – Text : electronic // Advances in Social Science, Education and Humanities Research Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020). – Yekaterinburg, 2020. – P. 441-445. – URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/detp-20/125940187>.

#### REFERENCES

1. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod: metod. posobie [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. Moscow: Vysshaja shkola, 1991. 207 p.
2. Kashina N.I. Li H., Sja C. Problema formirovanija professional'noj mobil'nosti u studentov muzykal'nogo vuza Kitaja v processe obuchenija muzykal'no-kompozicionnoj dejatel'nosti [The problem of the formation of professional mobility among students of a music university in China in the process of teaching musical and compositional activity]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2021, no. 1, pp. 48-54.
3. Kashina N.I., Jazykov E.L. Rol' hudozhestvennogo obshhenija v processe hormejesterskoj podgotovki uchitelja muzyki [The role of artistic communication in the process of choirmaster training of a music teacher]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education], 2016, no. 4, pp. 40-44.

4. Konovalova S.A. Pedagogicheskaja model' razvitija tvorcheskoy aktivnosti detej na muzykal'nyh zanjatijah v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija [Pedagogical model of the development of creative activity of children in music lessons in conditions of additional education]. *Pedagogika iskusstva [Art Pedagogy]*, 2011, no. 4, pp. 106-112.
5. Tjan' Gjenhuzej. Razvitie gosudarstvennoj politiki sovremennoego Kitaja v oblasti doshkol'nogo obrazovanija [Development of State Policy in Contemporary China in the Field of Preschool Education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Teacher Education and Science]*, 2018, no. 2, pp. 24-31.
6. Hammer Jenn Sin'ov Jekrejn, He Min. Podhody doshkol'nyh pedagogov k nauke: sravnenie kitajskogo i norvezhskogo detskikh sadov [Preschool Teachers' Approaches to Science: A Comparison of Chinese and Norwegian Kindergartens]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2017, no. 7(79), pp. 58-69.
7. Cin Hje, Korotaeva E.V., Belousova S.S. Doshkol'noe obrazovanie v Kitae: jetapy stanovlenija i razvitija [Preschool education in China: stages of formation and development]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2018, no. 4, pp. 55-61.
8. Czjan Sjuhun. Sravnitel'nyj analiz sistem muzykal'nogo vospitanija v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenijah Rossii i Kitaja: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Comparative analysis of music education systems in preschool educational institutions in Russia and China. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Sankt-Peterburg, 2012. 27 p.
9. Czun Ch.C. Doshkol'noe vospitanie v Kitae: opyt razvitija obrazovatel'noj sistemy [Preschool education in China: experience in the development of the educational system]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education]*, 2015, no. 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (Accessed 16.05.2021).
10. Chzhan Lisin. Ocherk istorii doshkol'nogo obrazovanija v Kitae [Essay on the history of preschool education in China]. *Prepodavatel' XXI vek [A teacher of the 21st century]*, 2010, no. 4, pp. 127-132.
11. Kashina N.I., Konovalova S.A., Tagiltseva N.G., et al. Application of smart-education technologies in the institution of the Russian system of additional education of children. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2019, Vol. 99, pp. 204-213.
12. Kashina N.I., Hua Zhong, Junwei Xia. Music and digital technologies in the course of studying the discipline "History of music" by students of music universities in China. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020)*. Yekaterinburg, 2020, pp. 441-445. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/detp-20/125940187>.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Ся Цзюньвэй, декан факультета дошкольного образования, Чанчуньский Гуанхуаский университет, г. Changchun, КНР, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, кафедра музыкального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: xjw109@mail.ru.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

Xia Junwei, Dean of the Faculty of Preschool Education, Changchun Guanhua University, Changchun, PRC, Ph. D. Candidate in Pedagogical Sciences, Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: xjw109@mail.ru.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_86

**Полина Дмитриевна Числова,  
Марина Валерьевна Бояринцева**  
г. Тюмень

**Исследование диалогической речи у детей с расстройством  
аутистического спектра**

Количество детей с расстройством аутистического спектра ежегодно увеличивается, очень часто у детей с расстройством аутистического спектра несформирована диалогическая речь, как следствие, у детей нарушается коммуникативная сфера, а также имеются нарушения в связной речи.

Акцент авторами сделан на изучение диалогической речи у дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Целью статьи является исследование особенностей формирования диалогической речи у дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Выделены особенности диалога у детей с расстройством аутистического спектра: сложности в побудительно-мотивационной сфере, сложности в поддержании разговора, отсутствие инициативы к диалогу, простота и неадекватность передачи информации

Практическая значимость: исследованы такие критерии диалогической речи, как: навыки речевой коммуникации, диалогическая речь.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, расстройство аутистического спектра, дошкольники, аутизм, связная речь.

**Polina Dmitrievna Chislova,  
Marina Valerievna Boyarintseva**  
Tyumen

### **Study of Dialogue Speech in Children with Autism Spectrum Disorder**

The number of children with autism spectrum disorder is increasing every year, very often children with autism spectrum disorder do not have developed dialogical speech, as a result, children have impaired communication, and there are also impairments in coherent speech.

The authors emphasize the study of dialogue speech in preschoolers with autism spectrum disorder.

The aim of the article is to study the features of the formation of dialogue speech in preschoolers with autism spectrum disorder.

The features of dialogue in children with autism spectrum disorder are highlighted: difficulties in the incentive-motivational sphere, difficulties in maintaining a conversation, lack of initiative for dialogue, simplicity and incorrect transmission of information

Practical significance: such criteria of dialogical speech as: the development of speech in ontogenesis, coherent and dialogical speech have been investigated.

**Keywords:** conversational speech, autism spectrum disorder, preschoolers, autism, coherent speech.

Актуальность. На 2021 год, эксперты ВОЗ, предоставили информацию касаясь аутизма, в которой говорилось, что один из 160 детей в мире имеет расстройство аутистического спектра, но это только официальные цифры, исходя из различных исследований, расстройство аутистического спектра диагностируется намного чаще. Дети, поступающие в школу с диагнозом аутизм, не всегда используют вербальные средства общения. В связи с этим возрастает необходимость изучения коммуникативной сферы детей, для более точного понимания механизма нарушения диалогической речи у детей с расстройством аутистического спектра.

К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баянская, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, на протяжении нескольких десятилетий изучали аутизм и коммуникативную сферу детей с расстройством аутистического спектра, и эта проблема до сих пор является объектом пристального внимания многих других научных деятелей в сфере науки и педагогики.

Расстройства аутистического спектра уже на протяжении нескольких десятилетий значится общепризнанной проблемой детского возраста, которая выражается в расстройстве развития социально-бытовых навыков и адаптаций, а также в проблемах развития коммуникативных средств общения, расстройства связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

Многие характеристики и данные прошлого столетия устаревают и приходят в негодность, благодаря развитию медицины и множеству подходов, вопрос расстройство аутистического спектра становится все шире и более доступным в изучении. Сейчас чаще встречается расстройство аутистического спектра, и от части теоретических знаний середины прошлого века специалисты нынешнего времени начинают отходить, предлагая новые гипотезы механизмов возникновения аутистических

расстройств, на их основе реабилитационную помощь и пути решения коррекционных задач. К сожалению, исследования и литературу, которая касалась бы только развития речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра - найти сложно, потому что чаще всего, описание детей с аутизмом идет общей картиной, основополагающим звеном в которой является именно поведенческий аспект, на основе него выходят другие направления психического развития.

Научная новизна: Сейчас, расстройство аутистического спектра диагностируется все чаще, но данных о состоянии диалоговой речи у детей этой группы недостаточно, в связи с чем данное исследование носит актуальный характер.

Цель: изучить сформированность диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Исследование проводилось на базе центра для детей с особенностями развития «КаДиКу», в г. Нижневартовске; в исследовании участвовало 3 детей с диагнозом расстройство аутистического спектра.

Методика констатирующего эксперимента была разработана на основе анализа литературных источников, посвященных проблеме исследования, адаптирована с учетом возрастных особенностей дошкольника, как было отмечено ранее, для изучения уровня формирования диалоговой формы речи.

В исследовании были использованы такие методики:

- методика обследования диалогической речи у детей с РАС (А.В. Хаустов);
- методика обследования диалогической речи (А.В. Чулкова);
- протокол педагогического обследования детей с РАС (А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова).

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа:

На первом этапе эксперимента был проведен сбор анамнеза и анкетирование родителей каждо-

го ребенка, также была проанализирована психолого-педагогическая характеристика детей.

Цель сбора анамнестических данных заключалась в выявлении особенностей речевого развития каждого ребенка. Были проанализированы представленные документы дошкольников, а также проведена беседа с родителями и анкетирование. Особое внимание было обращено на особенности протекания беременности, а также в ходе опроса было выяснено, как развивались коммуникативные и речевые навыки детей.

Далее, на втором этапе, после сбора анамнестических данных, были проведены логопедические обследования. Целью данного этапа являлось определение уровня диалоговых навыков каждого ребенка.

Диагностическое исследование детей, имеющих расстройства аутистического спектра, представляют определенные трудности, так как у обследуемых имеются коммуникативные и эмоционально-волевые расстройства различной степени выраженности. Поэтому в процессе эксперимента были учтены индивидуальные особенности обследуемых детей.

Для учёта индивидуальных, специфических особенностей обследуемого была проанализирована психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями РАС.

Структура исследования включает в себя 2 блока:

1 блок – сбор анамнестических данных, анкетирование родителей.

Для получения объективных результатов исследования был включён такой диагностический блок как анкетирование родителей. Анкеты для родителей были разработаны на основе показателей и критериев оценивания методики педагогического обследования детей с РАС (А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова).

Сначала был проведен сбор анамнестических данных, беседа, после родителям были предложены анкеты, которые включали онтогенетические показатели развития и оценки, в случае отхождения от нормы возникновения в таблице присутствовала строка с возрастом появления.

Оценивались такие показатели как:

В первый год – ребенок проявляет желание получить что-либо.

Во второй год – ребенок просит помощи, когда что-нибудь делает, используя жесты; выражает просьбы/требования, отказ, согласие, привлекает внимание, комментирует события при помощи жестов и слов.

В третий год – ребенок отвечает на простые вопросы и задает их, говорит о своих чувствах; поддерживает простой диалог со взрослыми.

В четвертый год – ребенок периодически вступает в диалог с ровесниками, вступает в простой диалог по телефону; Использует социальные слова, фразы. Пользуется вопросом «Почему?».

В пять лет – ребенок по-разному общается с младшими и старшими детьми, детьми и взрослыми; Поддерживает общение на разнообразные темы.

В шесть лет – ребенок выстраивает диалог, опираясь на интересы собеседника; Может договариваться с собеседником и находить компромиссное решение. Использует специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре; Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в т.ч. речь ребенка в игре носит явно ролевой характер.

Индикаторами к которым были:

- Своевременное появление;
- Отсутствие по сей день;
- Возникновение в определенном возрасте, родитель указывает возраст самостоятельно.

2 блок – исследование уровня сформированности диалогической речи

Для диагностики состояния диалоговой речи применялись методики:

- исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом РДА (А.В. Хаустов);
- методика обследования диалогической речи (А.В. Чулкова).

Было подготовлено 5 проб-заданий, каждое последующее задание было увеличено по сложности. Работа была построена с учетом техник АВА – терапии.

Задание №1. Направленно на изучение того, как ребенок может выражать просьбы, для получения желаемого.

Процедура проведения: до занятия, во время беседы с родителями, родители сообщили что каждый ребенок особенно любит, каких персонажей, игрушки, был подготовлен материал, интересующий каждого ребенка. Во время занятия, первые несколько минут у ребенка все материалы были в доступе, когда было обнаружено то, что ребенку нравилось больше всего, после предметы убирались, ребенка спрашивали, что ему понравилось больше и просили озвучить просьбу для получения желаемого.

Критерии оценки:

2 балла – Ребенок самостоятельно обращается с просьбой, правильно оформляет речевое высказывание, не требуются подсказывания.

1 балл – Ребенок обращается ко взрослому, неверно оформляет речевое высказывание используя минимум лексических единиц, ребенку необходимо подсказывания в оформлении речевого высказывания.

0 баллов – Ребенок использует в основе своего общения только невербальные жесты.

Задание №2. Направленно на изучение того, как ребенок может применять и использовать социальную ответную реакцию (речевой этикет).

Процедура проведения: Были подготовлены картинки, где были изображены ситуации приветствия, прощания, отказа, извинения, просьбы. По-

сле просмотра картинок и обозначения действий, задавался вопрос «А как ты здороваешься/прощаешься/отказываешься/извиняешься/спрашиваешь? А как ты это говоришь взрослому?», после создавалась игровая ситуация.

Критерии оценки:

2 балла – Ребенок правильно подбирает слова, в зависимости от ситуации, и использует речевой этикет, применяет разные типы речевых высказываний.

1 балл – Ребенок ориентируется только в привычных ситуациях, использует только заученные фразы, которыми чаще всего пользуется, иногда необходимы подсказывания, в случае непривычных ситуаций ребенок не может быстро адаптироваться.

0 баллов – В речи ребенка только привычные штампы-клише, при изменении ситуации ребенок отказывается выполнять задание, необходимы подсказывания, дети путают обращение ко взрослым и детям.

Задание №3. Направлено на изучение того, как ребенок может задавать вопросы, оценивались и качественные и количественные характеристики.

Процедура проведения: Были спрятаны любимые персонажи в коробку, которых передали родители, чтобы увидеть, что спрятано в коробке, ребенку необходимо было задавать наводящие вопросы, ответ на которые был «да/нет».

Критерии оценки:

2 балла – Ребенок ведет расспрос самостоятельно, применяет различные типы речевых высказываний, самостоятельно просит помощи у взрослого.

1 балл – Ребенок задает вопросы на основе подсказывания, быстро отвлекается.

0 баллов – Ребенок не задает вопросов, отстранен.

Задание №4. Направлено на изучение того, какие реплики у детей применяются в речи чаще, реплики-стимулы или реплики-реакции.

Процедура проведения: Была беседа, по теме того, как у ребенка прошел день, где ребенку также предлагалось спросить, как прошел день и у педагога.

Критерии оценки:

2 балла – Ребенок равноценно использует и стимульные-реплики и отвечает на реплики-реакции, активно участвует в диалоге.

1 балл – Ребенок чаще реагирует на реплики-реакции, мало использует реплики-стимулы, быстро отвлекается.

0 баллов - Ответы на реплики-реакции мало-объемные, отсутствуют реплики-стимулы, в речи пассивны.

Задание №5. Направлено на изучение того, как ребенок может составлять диалог.

Процедура проведения: Были подготовлены картинки, на которых были изображены ситуации

и некоторые персонажи, задание было определить, что они делают, и о чем могут говорить.

2 балла – Ребенок ведет диалог от лица нескольких персонажей, в диалоге более 3-х диалогических единств, применяются обширные речевые обороты.

1 балл – Ребенок может провести максимум 3-и диалогически верных единства, скудные речевые обороты, ребенок не проявляет интереса.

0 баллов – Ребенок выделяет только тему, отображенную на носителях, сам диалог придумать не может.

Наибольшее количество баллов за все задания равно 10. Приняв эту цифру за 100%, можно высчитать процентное выражение успешности выполнения речевых проб. Полученное значение можно также соотнести с одним из уровней сформированности диалогической речи:

Высокий уровень – 100% - 90%;

Средний уровень – 80% - 70%;

Низкий уровень – 60% и ниже.

Исходя из выбранных методик и представленных показателей в ходе исследования были выявлены следующие особенности экспериментальной группы детей:

Ребенок №1. Девочка, задания новые ей интересны, те, где необходимо приложить усилия и поддерживать диалог – быстро устает, не хочет выполнять, игнорирует, ребенок с трехлетнего возраста посещает занятия с поведенческим анализом, при обозначении сильного мотивационного стимула, ребенок возвращается в деятельность, девочка неконфликтна, поведенческих нарушений нет, можно достаточно быстро договориться.

Исходя из беседы с родителями, анкеты и анамнеза, у ребенка с детства наблюдались поведенческие отклонения в коммуникации, ребенок не желал играть с другими детьми, взаимодействовать и коммуницировать с посторонними людьми, ребенок не откликался на свое имя продолжительное время, не реагировал на обращение и разговор близких окружающих, кроме мамы. У ребенка есть проявление эхолалии, девочка на протяжении долгого времени может «застрывать» на определенном тексте песенки или отрывка из мультфильма, и многократно его повторять.

Анализируя анкету, можно прийти к выводу, что у ребенка только три показателя развития коммуникативных навыков соответствуют возрасту, это в один год – проявление желания получить что либо, в два года – ребенок невербально начал просить помощи у взрослого, и в четыре года ребенок использовал социальные слова и фразы. Два показателя появились позже возрастной нормы, вместо двух лет, в три с половиной года у девочки появились просьбы, выражение отказа/согласия, привлечение внимание минимально вербализированные, а в четыре года, вместо возрастной нормы три года, ребенок начал минимально отвечать на

простые вопросы. Остальные шесть показателей в анкете остались с прочерком, это означает что у ребенка они еще не сформировались.

После анализа 1 блока, были подготовлены материалы и задания для проведения обследования.

Задание №1. После того, как ребенок, по инструкции положил игрушку на пол, и была озвучена просьба попросить то что понравилось и почему, чтобы снова поиграть, девочка оречевляя просьбу использовала минимальный набор слов «Дай мне цыпу», делая упор на невербальный указательный жест, развернутого ответа не прозвучало, только определение того, что ребенку необходимо.

Задание 2. Ребенок не всегда мог определить по картинке что за ситуация изображена, на вопросах приветствия/прощания ребенок сориентировался сразу, верно обозначила как обращается ко взрослым и к сверстникам, доставили сложности ситуации извинения и отказа по обращению ко взрослым, ребенок не использует верно оформленные речевые высказывания, путает правильность местонахождения слов в предложении. Ребенок хорошо ориентируется в ситуациях, которые присутствуют в его жизни ежедневно, это приветствие, прощание, и благодарность, в других ситуациях ребенку необходимы подсказки и объяснения.

Задание №3. По показанной инструкции ребенку, что ему необходимо делать в этом задании, ребенок только спустя время понял, что от него требуется. Вопросы долго обдумывались, могли задаваться несколько раз, не всегда запоминались, после пяти попыток ребенок начал отвлекаться, необходимы были наводящие вопросы-подсказки, которые ребенок переводил в свою речь.

Задание №4. Ребенок отвечал на вопросы коротко, не ведя диалогической линии дальше, не задавая вопросы в ответ, в речи больше присутствует реплик-реакций.

Задание №5. На изображенной картинке, ребенок определил тему, что персонажи могут делать, задание было весьма непонятно для ребенка и девочка отказалась его выполнять.

Ребенок №2. Мальчик, в анамнезе указано что активный откат произошел после прививки АКДС, до этого развитие шло в соответствии с возрастом. Ребенок от второй беременности, разница между детьми более 10-ти лет. Из беседы с родителями было выявлено, что у ребенка стоит диагноз синдром Аспергера, ребенок неконфликтен, спокоен, но быстро утомляем, периодами может уходить в свои внутренние переживания, и находиться в таком состоянии непродолжительное время, если приложить попытки вытянуть ребенка из этого состояния, то начинается эмоциональный стресс. Родители отмечают что у ребенка хорошая механическая память на фоне присутствующей эхололии, ребенок многократно повторяет определенные отрывки из мультфильмов в течении дня, присутствуют особенности просодической стороны речи.

Анализируя анкету, можно прийти к выводу, что у ребенка только два показателя развития коммуникативных навыков соответствуют возрасту, в два года – просит помощи в процессе собственной деятельности посредством невербальных жестов, в четыре года – использование социальных слов, фраз, задает вопрос «Почему?». Пять показателей появились позже нормы, в год и три вместо времени до года, ребенок начал проявлять желание получить что либо через взрослого, в три года ребенок активно начал выражать просьбы/требования, отказ, привлекал внимание используя минимально речь, вместо возрастной нормы в два года, показатели третьего года у ребенка сформировались позже возрастной нормы, в четыре года ребенок начал отвечать на простые вопросы, в пять лет ребенок начал поддерживать простой диалог со взрослыми, также, вместо четырех лет, в пять лет ребенок начал периодически вступать в минимальный диалог с ровесниками, и вести простой диалог по телефону.

После анализа 1 блока, были подготовлены материалы и задания для проведения обследования.

Задание №1. Ребенок самостоятельно без подсказывания просил игрушку, соблюдая речевой этикет, правильно выстраивал предложение с просьбой.

Задание №2. Ребенок быстро сориентировался в ситуациях приветствия и прощания, просьбы, в ситуации извинений были трудности, ребенок не понимал, как составить правильно предложение чтобы извиниться, и как правильно спрашивать что-либо, так как у ребенка такие ситуации не являются постоянными в жизни, и он сталкивается с ними редко, также редко использует эти словесные обозначения.

Задание №3. Ребенок изначально не был очень активным, было задано 10 наводящих вопросов касаясь предмета в коробке, в момент того, как ребенок задумался, он на некоторое время ушел в себя, это заняло около 4 минут, после ребенок снова включился в работу, после необходимы были подсказки для завершения задания.

Задание №4. Во время беседы ребенок коротко отвечал на реплики-реакции, единожды была реакция-стимул, когда было предложено что-нибудь спросить, ребенок спросил «когда я поиграю?», после разговор-беседа сошла на нет.

Задание №5. Ребенок сразу определил, что делают персонажи на картинках, смог провести диалог с двумя диалогическими единствами, это было приветствие и вопрос «как дела?», после ребенку необходимы были напутствующие вопросы, из которых он складывал минимальный диалог.

Ребенок №3. Мальчик, исходя из анамнеза ребенок родился раньше срока, с детства наблюдалась отрешенность и нежелание контактировать с окружающим миром. Речевые навыки использует только в случае собственной необходимости,

речь проста и неграмотна. Присутствуют редко эхололии, чаще физические ауостимуляции, заключающиеся в прорисовке одних и тех же изображений на любых поверхностях. У ребенка есть поведенческие отклонения, присутствуют истерики, периодически не слышит инструкций.

Анализируя анкету, можно прийти к выводу, что у ребенка три показателя развития коммуникативных навыков соответствуют возрасту, в первый год – проявление желания получить то, что заинтересовало, во второй год – просит помощи через невербальные жесты, ребенок выражает просьбы/требования, отказ, согласие также на уровне невербалики, минимально оречевляя. Остальные показатели не сформированы по сей день, стоят прочерки.

После анализа 1 блока, были подготовлены материалы и задания для проведения обследования.

Ребенок частично справился только с заданием №1, в ситуации просьбы ребенок попросил игрушку, но неверно составил последовательность речевого высказывания. От других заданий ребенок отказался, с отказом сопутствовала истерика, из которой ребенок вышел спустя некоторое количество времени. Во время обследования при неполучении желаемого ребенок агрессивировал, дрался, при блокировке движений, начинал проявлять агрессию на себя.

**Заключение:** Анализ результатов, позволяет сделать вывод, что уровень диалогической речи составляет:

У 3-х детей – низкий уровень диалогической речи.

1. Дети не умеют правильно оформлять речевое высказывание с просьбой, используя минимальное количество лексических единиц, также в основе используют невербальные жесты.

2. У всех детей наблюдаются сложности в социально-ответной реакции в случае незнакомых или не часто происходящих ситуациях, дети не умеют дифференцировать социальные фразы по отношению ко взрослым и сверстникам.

3. Дети не умеют задавать вопросы, вести расспрос для получения необходимой информации, неверно оформляют речевое высказывание, используя минимум слов, иногда не могут запомнить полученную информацию.

4. Разговор детей составляют короткие ответы на реплики-реакции, дети не используют реплики-стимулы в речи, не продолжают диалог самостоятельно.

5. Дети не могут инициировать диалог самостоятельно, вести последовательно диалогические единства, придумывать реплики-стимулы.

Таким образом, изложенные факты показывают актуальность и необходимость разработки и проведения специальной логопедической работы по формированию выявленных недостатков, которые негативно сказываются на коммуникативной функции, а в дальнейшем могут препятствовать и сказываться на обучении.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лебединская, К.С. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – Москва : Просвещение, 1989. – 88 с. – Текст : непосредственный.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2009. – 254 с. – Текст : непосредственный.
3. Хаустов, А.В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А.В. Хаустов. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2005. – № 4. – С. 34–40.
4. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА / Р. Шрамм. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с. – Текст : непосредственный.
5. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1958. – 378 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Lebedinskaja K.S., Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R. Deti s narushenijami obshhenija. Rannij detskij autizm [Children with communication disabilities. Early Childhood Autism]. Moscow: Prosveshhenie, 1989. 88 p.
2. Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R., Libling M.M. Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi [Autistic child. Help Ways]. Moscow: Terevinf, 2009. 254 p.
3. Haustov A.V. Osnovnye napravlenija, principy i uslovija jeffektivnogo formirovanija kommunikativnyh navykov u detej s autizmom [The main directions, principles and conditions for the effective formation of communication skills in children with autism]. *Autizm i narushenija razvitija [Autism and Developmental Disorders]*, 2005, no. 4, pp. 34–40.
4. Shramm P. Detskij autizm i ABA [Childhood Autism and ABA]. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2013. 208 p.
5. Jel'konin D.B. Razvitie rechi v doskol'nom vozraste [Speech development in preschool age]. – Moscow: Prosveshhenie, 1958. 378 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

П.Д. Числова, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: chislova.polina@mail.ru.

М.В. Бояринцева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: m.v.bojarinceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2031-1696.

**INFORMATION ABOUT AUTHORS:**

P.D. Chislova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: chislova.polina@mail.ru.

M.V. Boyarinceva, Senior Lecturer, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: m.v.boyarinceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2031-1696.

УДК 378.016:811

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_92

**Елена Аркадьевна Шалагинова**  
г. Киров

**Проведение олимпиады по иностранному языку как формы самостоятельной работы магистрантов неязыковых факультетов**

В данной статье рассматриваются особенности самостоятельной работы, которые являются актуальными при обучении иностранных языков. Статья также посвящена организации олимпиады для магистрантов неязыковых специальностей. Цель статьи – определить критерии оценки заданий олимпиады и трудности выполнения творческих и профессиональных заданий. Методами исследования выступают: сравнение и статистический анализ. После проведения исследования мы пришли к следующим выводам: предложенные критерии оценки носят объективный характер и соответствуют требованиям, предъявляемым магистрантам. При организации самостоятельной работы нужно давать студентам творческие задания в письменной форме и работать с текстами на профессиональные темы. Литературный перевод стихов и составление буриме способствует развитию творческих способностей, совершенствованию умений и навыков письма и повышению уровня владения языком.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, методика проведения олимпиады на иностранном языке, профессиональный блок, творческий блок, критерии оценки.

**Elena Arkadevna Shalaginova**  
Kirov

**Foreign language Olympiad as a form of independent work for master's students of non – linguistic faculties**

The given article considers the peculiarities of independent work which are actual in teaching foreign languages. The article is also devoted to organization of Olympiad for master's students of non-linguistic specialties. The purpose of the article is to determine criteria of rating the Olympiad tasks and difficulties in doing creative and professional blocks of tasks. The research methods are: comparison and statistical analysis. We have come to the following conclusions: the suggested criteria of rating are objective and meet the requirements for magistrates. To organize the independent work, it is necessary to give students creative tasks in written form and to work with the texts on professional topics. Literary translation of the poems and making up the bouts-rimes leads to the development of creative abilities, improving of abilities and skills of writing and raising the level of language possession.

**Keywords:** independent work, methods of organizing a foreign language Olympiad, professional block, creative block, criteria of rating.

Для магистрантов неязыковых направлений большое значение имеет самостоятельная работа. Вопросами самостоятельной работы занимается несколько ученых. Например, А.Н. Щукин и Г.М. Фролова относят самостоятельную работу над языком к организационной форме обучения. По их мнению, ее эффективность зависит от осознания цели работы, от владения процедурой самостоятельной работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком [5, С. 75]. А.Н. Щукин подчеркивает, что самостоятельная работа проводится как во внеаудиторное время, так и на аудиторных занятиях. Она может носить индивидуальный, парный или групповой характер [6, С. 286].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез полагают, что процесс обучения должен мотивировать студентов к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности [1, С.150]. Н.Ф. Коряковцева делает акцент на проблемно-поисковом (иссле-

довательском) характере самостоятельной учебной деятельности [2, С. 93].

А.Н. Шапов выделяет соревновательные формы работы, которые включают конкурсы, игры, олимпиады, викторины, КВН [3, С. 173].

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов делится на текущую самостоятельную работу и творческую/исследовательскую (проблемно-ориентированную) деятельность студентов. Творческая/исследовательская (проблемно-ориентированная) внеаудиторная самостоятельная работа развивает общекультурные компетенции и повышает творческий потенциал магистрантов. Творческая внеаудиторная самостоятельная работа предполагает самостоятельную подготовку к олимпиаде [4, С. 9]. Участие студентов в олимпиаде относится к научно-исследовательской работе.

Олимпиады могут быть очные и заочные. Учитывая охват территории, олимпиады бывают: локальные (факультетские, внутривузовские,

межвузовские); региональные, областные; всероссийские; всероссийские с международным участием; международные. По тематике существуют узкоспециализированные олимпиады и широкой тематики. По количеству участников они делятся на индивидуальные и групповые

После анализа литературы, мы пришли к выводу, что в ней отсутствует методика проведения олимпиады для магистрантов неязыковых специальностей. В связи с этим мы провели исследование. Его целью было: определить критерии оценки олимпиадных заданий и выявить уровень сложности выполнения заданий профессионального и творческого блоков. В ходе исследования были использованы методы сравнения и статистического анализа.

В Вятском государственном университете в октябре 2020 была проведена IV Всероссийская олимпиада по иностранным языкам для магистрантов неязыковых направлений в заочной форме. Цель олимпиады – повышение уровня владения языковой компетенцией для академического и профессионального взаимодействия. Задачи олимпиады: участие магистрантов в научно-исследовательской деятельности в сфере профессионального общения на иностранном языке и улучшение языковой практики студентов-магистрантов.

Олимпиада состояла из четырех заданий. Три задания включали профессиональный блок, а четвертое – творческий. Первое задание – составление анаграммы, второе задание – построение ментальной карты, третье задание – письменный рассказ на основе ментальной карты и четвертое задание – литературный перевод стихотворения.

После проведения олимпиады были выбраны работы 12 студентов разных направлений неязыковых факультетов.

В первом задании при выставлении баллов учитывались следующие критерии: орфография: отсутствие ошибок по орфографии, количество новых слов, составленных из основного слова и использование разных частей речи при составлении новых слов. Максимальный балл – 9. С этим заданием справились 92% магистрантов.

Во втором задании оценивались: грамматика, лексика, знание правил составления ментальной карты и креативность. Максимально можно было набрать 9 баллов. Успешно выполнили это задание 100% студентов.

При выполнении третьего задания упор делался на отсутствие грамматических и лексических ошибок, учитывалось написание рассказа с применением карты как плана и творческий подход к выполнению задания. Наивысший балл был 9. 60% магистрантов сделали это задание.

В четвертом задании магистрантам было необходимо проявить креативность, соблюдать рифму и стихотворный размер строк, не исказить смысл оригинала. Также перевод стихотворения проходил проверку через систему антиплагиат и онлайн переводчиков. Максимальный балл за это задание составил 9 пунктов. 68% участников олимпиады успешно осуществили поэтический перевод стихотворения.

Итак, для более эффективной самостоятельной работы студентов магистрантов ее нужно заранее планировать и организовывать. Задания должны носить творческую направленность. Студентам следует самостоятельно находить пути решения профессиональных задач и развивать навыки самообразования и саморазвития. Большие возможности в самостоятельной работе имеет использование Интернет-ресурсов, работа с оригинальными источниками, связанными с будущей профессией, терминологическая работа.

Участие в олимпиаде повышает учебную мотивацию студентов, расширяет их кругозор, развивает умение выражать свое мнение.

При проверке работ было определено, что критерии оценки олимпиадных заданий объективны. Исходя из результатов выполнения заданий, мы пришли к выводу, что наибольшую сложность вызвали третье и четвертое задания. В связи с этим делаем вывод, что при обучении иностранному языку магистрантов неязыковых специальностей нужно уделять внимание письменным заданиям творческого характера и делать упор на тексты профессиональной тематики. Также полезно давать студентам литературный перевод стихотворений и составление буриме.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н.Ф. Коряковцева. – Москва : Академия, 2010. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. – Москва : АСТ : Восток – Запад, 2008. – 253 с. – Текст : непосредственный.
4. Программа по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы). – Томск, 2011. – 17 с. – Текст : непосредственный.
5. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 288 с. – Текст : непосредственный.
6. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

7. Gal'skova N.D. Gez N.I. Teoriya obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademija, 2013. 336 p.
8. Korjakovceva, N.F. Teoriya obuchenija inostrannym jazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies]. Moscow: Akademija, 2010. 192 p.
9. Shamov A.N. (ed.) Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov: obshhij kurs: ucheb. posobie [Methods of teaching foreign languages: general course]. Moscow: AST: Vostok – Zapad, 2008. 253 p.
10. Programma po discipline «Professional'nyj inostrannyj jazyk» dlja podgotovki magistrantov (nejazykovye vuzy) [Program in the discipline “Professional foreign language” for the preparation of undergraduates (non-linguistic universities)]. Tomsk, 2011. 17 p.
11. Shhukin A.N., Frolova G.M. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Akademija, 2015. 288 p.
12. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam. Teoriya i praktika: ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov [Learning foreign languages. Theory and practice]. Moscow: Filomatis, 2004. 416 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Шалагинова, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: lady.shalaginova@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-7174-9957.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Shalaginova, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of Non-Linguistic Directions, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: lady.shalaginova@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-7174-9957.

**Евгения Викторовна Валиуллина**  
г. Кемерово

### **Эмпатия как компонент эмоционального интеллекта в аспекте ассертивности личности**

В статье представлены результаты исследования компонента эмоционального интеллекта – эмпатии, проанализирована ее связь с параметрами ассертивности (уверенностью, решительностью и независимостью, автономностью). Эмоциональный интеллект обеспечивает формирование эмоциональной компетентности личности, лежит в основе эмоциональной саморегуляции и обеспечивает эмоциональную ориентацию личности. Вышесказанное обуславливает актуальность изучения эмоционального интеллекта и его компонентов. Для реализации цели применялся анализ научной литературы, психологическое тестирование при помощи теста эмоционального интеллекта Н. Холла и теста ассертивности В. Каппони, Т. Новак, обработка и интерпретация результатов, обобщение полученных данных. Ассертивность и эмпатия предполагают наличие схожих коммуникативных способностей: от умения распознавать эмоциональные состояния до умения внимательно выслушать собеседника. Между показателями эмпатии и независимостью (автономностью) была выявлена значимая отрицательная корреляционная связь. Выраженная эмпатия, развитые эмпатические способности оказывают влияние на снижение уровня независимости, автономности личности; высокие показатели независимости, автономности способствуют понижению общего уровня эмпатии.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмоциональный интеллект, ассертивность, независимость, автономность, уверенность, решительность.

**Evgeniya Viktorovna Valiullina**  
Kemerovo

### **Empathy as a component of emotional intelligence in the aspect of personality assertiveness**

The article presents the results of a study of emotional intelligence component - empathy, analyzes its relationship with the parameters of assertiveness (confidence, decisiveness and independence, autonomy). Emotional intelligence provides the emotional competence formation of the individual, underlies emotional self-regulation and provides the individual emotional orientation. The foregoing determines the relevance of the study of emotional intelligence and its components. To achieve the goal, the analysis of scientific literature, psychological testing using N. Hall's emotional intelligence test and V. Capponi's and T. Novak's assertiveness test, processing and interpretation of the results and data generalization were used. Assertiveness and empathy imply the presence of similar communication skills, from the ability to recognize emotional states to the ability to listen carefully to the interlocutor. A significant negative correlation was found between the indicators of empathy and independence (autonomy). Expressed empathy, developed empathic abilities have an impact on a decrease in the level of independence, autonomy of the individual; high indicators of independence, autonomy contribute to a decrease in the general level of empathy.

**Keywords:** empathy, emotional intelligence, assertiveness, independence, autonomy, confidence, determination.

Эмоциональная сфера выступает одной из основополагающих регуляторных систем жизнедеятельности человека. Эмоциональная ориентация, эмоциональная компетентность, эмоциональная регуляция, эмоциональное самочувствие обеспечиваются возможностями эмоционального интеллекта личности [4]. Г.М. Бреслав под эмоциональным интеллектом понимает способность к управлению эмоциональными явлениями и свойствами [3]. Г.Г. Гарскова определяет его как способность понимать отношения личности (репрезентируемые в эмоциях) и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [7].

В структуре эмоционального интеллекта выделяют ряд компонентов: эмоциональную осведомленность, самомотивацию, управление своими эмоциями, распознавание эмоций других людей и эмпатию. Под эмпатией понимают эмоциональ-

ную отзывчивость человека на переживания другого, которая осуществляется в элементарных и личностных формах (сопереживания, сочувствия, сорадования) [2]. К. Роджерс определял эмпатию как особый процесс, предполагающий вхождение в индивидуальный мир другого, чувствительность к изменяющимся переживаниям... «быть эмпатичным трудно, это означает быть ответственным, сильным, активным, и в то же время чутким и тонким» [8]. В трудах В.В. Бойко эмпатия – это отражение партнеров по общению, в основе которого лежит эмоциональная отзывчивость, интуиция и рациональное восприятие [1].

«Ассертивность – способность человека не зависеть от мнения окружающих, от внешних оценочных суждений и самостоятельно регулировать собственное поведение, отвечая за свои действия и поступки» [5, С. 37]. А. Солтер, призна-

ный основоположник теории ассертивности, под ассертивностью понимал качество психически здоровой личности, а ассертивное поведение рассматривал как конструктивный способ межличностного взаимодействия [14]. Эту идею развил М. Смит и разработал модель ассертивного поведения, согласно его теории в процессе межличностного взаимодействия личность осознает и использует некоторые «права»: менять свое мнение, говорить «нет», не подстраиваться под других, быть самим собой, не принимать на себя чужую ответственность, устанавливать собственные приоритеты и прочее [12].

Психологические свойства ассертивности и эмпатии имеют ряд схожих характеристик и требуют определенных способностей – умения выслушать и понять эмоции собеседника, проявление уважения к другим людям и т.д. И.Г. Малкина-Пых считает, что ассертивное поведение строится на чувстве уверенности и выражается в умении руководствоваться в принятии решений «внутренним знанием» [10]. В концепции эмпатии это может соответствовать интуитивному каналу,

когда в определенных ситуациях человек опирается на «собственный опыт, хранящийся в подсознании» [13]. И.В. Лебедева выявила, что ассертивность детерминирована такими психологическими характеристиками как: общительность, эмоциональная устойчивость, открытость и дружимы, в том числе и эмпатией [9].

С целью изучения взаимосвязи компонента эмоционального интеллекта – эмпатии с параметрами ассертивности (уверенностью, решительностью и независимостью, автономностью) было проведено исследование. Респондентами исследования стали юноши и девушки в возрасте 17-20 лет, всего участвовало 32 человека (14 юношей и 18 девушек). Методы: анализ литературных источников, психодиагностика, интерпретация результатов, обобщение полученных данных. Психодиагностика проведена при помощи теста эмоционального интеллекта Н. Холла и теста ассертивности В. Каппони, Т. Новак. Обработка данных исследования проведена при помощи методов математической статистики, результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Статистические данные параметров исследования

Параметры исследования	Среднее значение и «отклонение»	Максимальное / минимальное значение	$\chi^2$ Эмп
Эмпатия	9,970 ± 3,203	16 / 7	48,256*
Независимость, автономность	2,852 ± 1,592	6 / 1	59,874**
Уверенность, решительность	5,823 ± 2,255	8 / 1	
Социальная желательность	2,117 ± 1,231	4 / 0	

Примечание 1: критические значения  $\chi^2$  для  $v=31$ :  $\chi^2=44,985$  (при  $p<0,05$ );  $\chi^2=52,191$  (при  $p<0,01$ );  
 Примечание 2: \* - расхождения между распределениями статистически достоверны (при  $p<0,05$ ); \*\* - расхождения между распределениями статистически достоверны (при  $p<0,01$ )

В рамках теории Н. Холла, эмпатия (9,970±3,203 средние показатели респондентов данного исследования) выступает способностью понимания эмоций и чувств других людей, умением сопереживать их текущему состоянию и готовностью оказать поддержку. Это умение искренне сопереживать как близкому человеку, так и совсем незнакомому, умение понять состояние собеседника по его мимике или жестам, незначительным оттенкам речи, характерной позе. Автор методики на определение эмпатических способностей личности В.В. Бойко разделил эмпатию на каналы и выделил ее рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы, а также канал установок, способствующих или препятствующих эмпатии и общей проникающей способности в эмпатии [11].

«Уровень ассертивности определяет множество характеристик в поведении человека: сформированной/несформированной автономности личности; степени независимости; уверенности в себе, своих способностях и возможностях; само-

регуляции эмоциональных процессов; коммуникативные навыки» [6, С. 51]. Шкала социальной желательности (2,117±1,231) теста Каппони-Новак соответствует классической шкале «лжи» или искренности, позволяет сделать предположение о достоверности полученных результатов (из дальнейшего анализа была исключена). Шкала уверенности, решительности (5,823±2,255) отражает волевою и мотивационную составляющую процесса общения и обеспечивает активность и целенаправленность в достижении результатов общения. Независимость, автономность (2,852±1,592) характеризует когнитивную и поведенческую сторону общения и позволяет самостоятельно принимать решения, критически воспринимать поступающую информацию, не зависеть от мнения группы или ее лидера.

Корреляционный анализ был проведен при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, результаты представлены в Таблице 2.

Корреляционные связи параметров исследования

Параметры исследования	Независимость, автономность	Уверенность, решительность	Социальная желательность
Эмпатия	- 0,461**	0,319	0,257
Примечание 1: критические значения для N=32: $r \pm 0,36$ (при $p \leq 0,05$ ), $r \pm 0,45$ (при $p \leq 0,01$ ); Примечание 2: * – корреляция статистически значима при $p \leq 0,05$ ; ** – корреляция статистически значима при $p \leq 0,01$			

Как видно из представленных данных, между значениями эмпатии и шкалой социальной желательности, а также уверенностью, решительностью статистически значимых корреляционных связей установлено не было. Корреляционный анализ выявил значимую отрицательную зависимость между показателями эмпатии и параметрами ассертивности – независимостью, автономностью личности (при  $p \leq 0,01$ ). Обратная корреляционная взаимосвязь фиксирует, что человек с низкими показателями эмпатии будет обладать более высоким уровнем независимости и автономности, с повышением уровня эмпатических способностей – независимость и автономность личности снижается.

Эффективное ассертивное поведение проявляется умением выслушать собеседника, принять критику и спокойно на нее реагировать, умением понять эмоциональное состояние и чувства партнера по общению и т.д. Последнее непосредственно соответствует эмпатическим способностям. И эмпатия, и ассертивность требуют проявления уважения (к себе и окружающим), ассертивный и эмпатичный человек не стремится оскорбить чувства других людей.

Закключение. Эмпатия (как компонент эмоционального интеллекта личности) и ассертивность

(как психологическое типологическое свойство личности) предполагают наличие схожих коммуникативных способностей: способность определить и дифференцировать эмоциональные состояния как собственные, так и эмоции других людей; способность проявлять уважение к личности партнера по социальному взаимодействию, способность выслушать, понять и принять мнение собеседника.

Уверенность, решительность и независимость, автономность выступают структурными параметрами ассертивности личности, и обеспечивают целенаправленность поведения, самостоятельность в принятии решений, упорство в отстаивании своей точки зрения, самодостаточность в деятельности, независимость от оценок окружающих, демонстрацию самоуважения и уважения других.

Высокие показатели независимости, автономности личности способствуют снижению уровня эмпатии. Транслируя полную самостоятельность в действиях и словах, выстраивая свою линию поведения и общения, руководствуясь собственными субъективными оценками и потребностями, человеку будет сложно в полной мере проявить эмпатию, эмоционально идентифицироваться с собеседником, принять его мнение не критикуя и не оценивая, что свойственно эмпатической личности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении / В.В. Бойко. – Москва : Просвещение, 2006. – 75 с. – Текст : непосредственный.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва, 2003. – 672 с. – Текст : непосредственный.
3. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – Москва : Смысл, 2004. – 544 с. – Текст : непосредственный.
4. Валиуллина, Е.В. Компоненты эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Е.В. Валиуллина. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. – 2020. – Т. 7, № 3 (17). – С. 85-93.
5. Валиуллина, Е.В. Психологические свойства личности и уровень ассертивности / Е.В. Валиуллина. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2018. – № 4. – С. 37-41.
6. Валиуллина, Е.В. Тревожность и ассертивность / Е.В. Валиуллина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Стерлитамак, 2018. – С. 50-52.
7. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения : тез. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 25–26.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология мотивации и эмоций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2009. – 787 с. – Текст : непосредственный.
9. Лебедева, И.В. Психологические детерминанты ассертивности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Лебедева. – Красноярск, 2014. – 24 с. – Текст : непосредственный.
10. Малкина-Пых, И.Р. Психология поведения жертвы / И.Р. Малкина-Пых. – Текст : непосредственный // Справочник практического психолога. – Москва, 2006. – С. 422-423.

11. Основы психологии : практикум / ред. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Дону : Феникс, 2006. – 704 с. – Текст : непосредственный.
12. Смит, М. Тренинг уверенности в себе / М. Смит ; пер. с англ. П. Путьты. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 243 с. – Текст : непосредственный.
13. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 339 с. – Текст : непосредственный.
14. Salter, A. Conditioned Reflex Therapy / A. Salter. – New York : Capricorn Books, 1999. – Text : direct.

REFERENCES

1. Bojko V.V. Jenergija jemocij v obshhenii [Energy of emotions in communication]. Moscow: Prosveshhenie, 2006. 75 p.
2. In B.G. Meshherjakova (eds.) Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Large psychological dictionary]. Moscow, 2003. 672 p.
3. Breslav G.M. Psihologija jemocij [Psychology of emotions]. Moscow: Smysl, 2004. 544 p.
4. Valiullina E.V. Komponenty jemocional'nogo intellekta v junosheskom vozraste [Components of emotional intelligence in adolescence]. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovanija* [], 2020, vol. 7, no. 3 (17), pp. 85-93.
5. Valiullina E.V. Psihologicheskie svojstva lichnosti i uroven' assertivnosti []. *Nauchnoe mnenie [Bulletin of BelIED]*, 2018, no. 4, pp. 37-41.
6. Valiullina E.V. Trevozhnost' i assertivnost' [Anxiety and assertiveness]. *Sovremennye problemy i perspektivnye napravlenija innovacionnogo razvitiya nauki: sb. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Modern problems and promising directions of innovative development of science]*. Sterlitamak, 2018, pp. 50-52.
7. Garskova G.G. Vvedenie ponjatija «jemocional'nyj intellekt» v psihologicheskiju teoriju [Introduction of the concept of “emotional intelligence” into psychological theory]. *Anan'evskie chtenija: tez. nauch.-prakt. konf. [Ananyev readings]*. Sankt-Peterburg, 1999, pp. 25–26.
8. Gippenrejer Ju.B. Psihologija motivacii i jemocij [Psychology of motivation and emotions]. Moscow: AST, 2009. 787 p.
9. Lebedeva I.V. Psihologicheskie determinanty assertivnosti lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological determinants of personality assertiveness. Ph. D. (Psychology) thesis]. Krasnojarsk, 2014. 24 p.
10. Malkina-Pyh I.R. Psihologija povedenija zhertvy [Psychology of the victim's behavior]. *Spravochnik prakticheskogo psihologa [Handbook of Practical Psychologist]*. Moscow, 2006, pp. 422-423.
11. Stoljarenko L.D. (ed.) Osnovy psihologii: praktikum [Fundamentals of Psychology]. Rostov n/Donu : Feniks, 2006. 704 p.
12. Smit M. Trening uverenosti v sebe [Тренинг уверенности в себе]. Sankt-Peterburg: Rech', 2001. 243 p. (In Russ.).
13. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. 339 p.
14. Salter A. Conditioned Reflex Therapy]. New York: Capricorn Books, 1999.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Валиуллина, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет», г. Кемерово, Россия, e-mail: valiullinajv@ya.ru, ORCID: 0000-0003-2915-7258.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.V. Valiullina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology, Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia, e-mail: valiullinajv@ya.ru, ORCID: 0000-0003-2915-7258.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_98

**Светлана Александровна Городилова,  
Алина Сергеевна Тукмачева**  
г. Киров

**Особенности половой идентичности у подростков с умственной отсталостью  
разной степени**

Актуальность статьи обусловлена необходимостью выявления особенностей половой идентичности подростков с умственной отсталостью разной степени в сравнении со сверстниками с нормальным интеллектуальным развитием, поскольку выявленные специфические особенности позволят осуществить поиск эффективных путей психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

Для проведения эмпирического исследования был использован тест «Завершение предложений» Дж. М. Сакса и методика «Рисунок человека» К. Моховера, выявляющие характерные особенности половой идентичности у подростков с умственной отсталостью. В исследовании приняло участие 80 подростков в возрасте 12-13 лет: в экспериментальную группу вошли подростки с умственной отсталостью в легкой и умеренной степени, в контрольную группу – подростки с нормальным интеллектуальным развитием.

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что у большинства подростков с нормальным интеллектуальным развитием и у девочек с легкой степенью умственной отсталости выявлен средний уровень сформированности половой идентичности, тогда как у мальчиков с легкой степенью, мальчиков и девочек с умеренной степенью умственной отсталости преобладает низкий уровень, проявляющийся в неравномерном протекании и в менее дифференцированном характере половой идентичности.

Материалы исследования могут быть использованы для организации психолого-педагогического сопровождения формирования половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** подростки, умственная отсталость, половая идентичность, полоролевое развитие.

**Svetlana Alexandrovna Gorodilova,  
Alina Sergeevna Tukmacheva**  
Kirov

### **Features of the sexual identity of mentally retarded adolescents**

The urgency of the article is due to the need to identify the features of the sexual identity of mentally retarded adolescents of varying degrees in comparison with normal intellectual development peers since the identified specific features will allow searching for effective ways of psychological and pedagogical support for mentally retarded adolescents in special (correctional) establishments.

To conduct an empirical study, the test "Sentence completion" by J. M. Sachs and the method "Drawing a person" by K. Mohover were used, revealing the characteristic features of sexual identity in mentally retarded adolescents. The study involved 80 adolescents aged 12-13 years: the experimental group included adolescents with mild to moderate mental retardation, the control group – adolescents with normal intellectual development.

According to the results of the ascertaining experiment, it was found that the majority of adolescents with normal intellectual development and girls with a mild degree of mental retardation showed an average level of gender identity formation, while in boys with a mild degree, boys and girls with a moderate degree of mental retardation, a low level prevails, manifested in an uneven course and in a less differentiated nature of gender identity.

The research materials can be used to organize psychological and pedagogical support for the formation of sexual identity in mentally retarded adolescents.

**Keywords:** adolescents, mental retardation, sexual identity, gender-role development.

В подростковом возрасте происходит формирование таких психических новообразований как появление осознанной половой идентичности и переживание своей половой принадлежности. При этом своевременное и полное формирование образа мужчины и женщины, качеств и поведения, соответствующих определенному полу оказывает существенное влияние на принятие своего «Я», уверенность в себе, характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Половая идентичность определяется как принадлежность человека к определенному полу. По мнению В.Е. Кагана [1], половая идентичность – это аспект полового самосознания, описывающий переживания себя как представителя определенного пола, или переживание своей соотнесенности с характеристиками пола И.С. Кон [2] определяет половую идентичность как систему личностных мотивов, идеалов, ценностей, характеризующих представления человека о себе, как представителя определенного пола, а также способов поведения, реализующих эти представления. Половая идентичность развивается в течение всей жизни: до 2-2,6 лет – психологическая бесполость; 2,6-3 лет – познание названий полов, особенностей внешнего облика (базовая идентичность); 4 года – активное отношение к окружающим как к представителям определенного пола, подготовка к возникновению половой идентификации; 5 лет – дифференциация интересов мальчиков и девочек;

6-7 лет – восприятие своего пола с точки зрения принадлежности к группе, объединенной общностью интересов; в младшем школьном возрасте – расширение и углубление полоролевой типизации переживаний и поведения (ролевая идентичность); в подростковом возрасте – познание себя в сравнении с другими, формирование личностной идентичности [4]. Обнаружено, что у умственно отсталых хронологически задерживается как физическое половое созревание, так и освоение соответствующей половой роли [6, С. 250]. Подростки с интеллектуальной недостаточностью имеют значительно меньше знаний о половых особенностях и отношениях между людьми, у них недостаточно развита половая идентификация. Следовательно, недостаточное понимание и низкая способность усвоения социальных норм, полоролевых эталонов взаимоотношений влечет за собой психосексуальные аномалии, неготовность подростков с умственной отсталостью к будущей взрослой жизни, затрудняя процесс адаптации в социуме.

В специальной психологии рассматриваются некоторые аспекты изучения половой идентичности детей, имеющих отклонения в развитии: особенности становления половой идентичности у детей, лишенных родительского попечительства (М. Лангмейер, З. Матейчек; В.С. Мухина; А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых; Т.И. Юферева); нарушение условий

формирования половой идентичности в условиях депривации у детей дошкольного возраста (С.Б. Данилюк) и у старших подростков (Н.Н. Крыгина); развитие самопринятия в процессе идентификации с другими людьми у детей в семейной ситуации развития и в условиях детского дома (Н.К. Радина); нарушения процесса половой идентификации детей из учреждений интернатного типа (И.А. Фурманов); развитие половой идентификации у детей со сниженным интеллектом дошкольного и младшего школьного возраста (Н.Л. Белопольская), особенности половой идентичности у подростков с умственной отсталостью (Г.Л. Нугаева), особенности психосексуального развития детей и подростков с умственной отсталостью (Л.М. Шипицына). Немногочисленные исследовательские работы, посвященные проблемам половой идентичности, свидетельствуют о недостаточном научном освещении различных аспектов половой социализации подростков с умственной отсталостью. Следовательно знание особенностей становления половой идентичности подростков с различной степенью умственной отсталости позволит осуществить поиск эффективных путей психолого-педагогической организации этого процесса в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

В связи с актуальностью и недостаточной изученностью обозначенной проблемы была определена цель исследования – выявление особенностей половой идентичности подростков с умственной отсталостью разной степени.

Базой экспериментального исследования выступили: КОГОБУШ ОВЗ №50 г. Кирова и МБОУ СОШ с УИОП №32 г. Кирова. В исследовании

приняло участие 80 подростков в возрасте 12-13 лет. В экспериментальную группу вошли две подгруппы подростков по 20 человек (с умственной отсталостью легкой степени (УОл) и умеренной степени (УОу). Контрольную группу составили 40 подростков с нормальным интеллектуальным развитием (НИР). Все группы испытуемых были разделены на подгруппы по половому признаку.

Для выявления особенностей половой идентичности подростков с умственной отсталостью нами были использованы: 1) методика «Завершение предложений» Дж.М. Сакса [5], включающая 60 суждений по четырем областям: семья, отношение к противоположному полу и к семейной жизни, межличностные взаимоотношения и самовосприятие. Для подростков с умственной отсталостью методика проводилась индивидуально в устной форме с фиксацией ответов экспериментатором на диктофон. Диагностирование подростков с нормальным интеллектуальным развитием проводилось в групповом формате, школьникам предъявлялся бланк для записи завершающей части предложения; 2) методика «Рисунок человека» К. Мохвера [3], предлагающая нарисовать человека своего и противоположного пола в одежде и без одежды.

Количественный анализ результатов диагностики по методике «Завершение предложений» Дж.М. Сакса позволила выделить четыре уровня развития половой идентичности: низкий (1-6 баллов); средний (7-12 баллов); выше среднего (13-18 баллов); высокий (19-23 балла). Распределение девочек и мальчиков подросткового возраста с разной степенью интеллектуального развития по уровням развития половой идентичности представлено в таблице 1.

Таблица 1.

**Уровни развития половой идентичности у подростков с различной степенью интеллектуального развития, в %**

Уровни	Мальчики			Девочки		
	УОл	УОу	НИР	УОл	УОу	НИР
низкий	60	90	35	40	80	20
средний	40	10	55	60	20	55
выше среднего	-	-	10	10	-	25
высокий	-	-	-	-	-	-

Анализ результатов исследования показал:

1) преобладание среднего уровня развития половой идентичности у большинства испытуемых (девочки с умственной отсталостью легкой степени, девочки и мальчики с нормальным интеллектуальным развитием) при отсутствии подростков с высоким уровнем развития половой идентичности, что свидетельствует о незавершенности данного процесса;

2) низкий уровень развития половой идентичности выявлен у 60% мальчиков и 40% девочек с умственной отсталостью легкой степени и у 90% мальчиков и 80% девочек с умеренной степенью

умственной отсталости. Тогда как у подростков с нормальным интеллектуальным развитием низкий уровень выявлен у 35% мальчиков и 20% девочек, при этом уровень выше среднего продемонстрировали 10% и 25% респондентов соответственно, что говорит о связи данных параметров;

3) уровень выше среднего диагностирован у девочек экспериментальной (УОл) и контрольной групп (НИР) и только у 10% мальчиков с нормальным интеллектуальным развитием. Представленные данные позволяют утверждать, что девочки подросткового возраста в отличие от сверстников противоположного пола имеют более целост-

ное представление о себе как человеке женского пола. У мальчиков подросткового возраста при завершении предложений присутствовали ответы, по которым невозможно определить пол испытуемых (мальчики: с легкой умственной отсталостью – 10%, с умеренной умственной отсталостью – 40%), что в свою очередь может означать низкий уровень осознания своего пола, затруднения в дифференциации мужских и женских признаков.

Критерием анализа рисунков по методике «Рисунок человека» К. Моховера в нашем исследовании явилось соответствие полу изображения фигуры, одежды, аксессуаров, прически, а также анатомических признаков (первичных и вторичных половых признаков). Сформированность представлений о человеке женского и мужского пола в экспериментальных и контрольной группах представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Сформированность представлений о человеке женского и мужского пола у подростков с различной степенью интеллектуального развития, в %**

Показатели, соответствующие полу	Мальчики			Девочки		
	УОл	УОу	НИР	УОл	УОу	НИР
фигура	10	-	90	20	10	100
одежда	60	10	100	90	60	100
прическа	70	30	100	80	30	100
первичные половые признаки	20	-	80	10	-	80
вторичные половые признаки	30	10	80	50	30	80

Сравнительный анализ рисунков подростков с различным уровнем интеллектуального развития позволил выявить следующие особенности:

1) зависимость от уровня интеллектуального развития: чем ниже уровень, тем по меньшему количеству признаков идентифицирует подросток свой и противоположный пол, тогда как рисунки подростков с нормальным интеллектуальным развитием по всем показателям демонстрируют признаки, соответствующие определенному полу. Рисунки у большинства подростков с интеллектуальными нарушениями имеют схематичный характер, непропорциональные, с изображением большой головы, что в свою очередь указывает на недоразвитие интеллектуальной сферы. У подростков с нормальным интеллектуальным развитием рисунки человека пропорциональные, симметричные, зачастую с тщательной прорисовкой различных деталей (в частности, детально изображены глаза, ресницы, губы), что практически отсутствует на рисунках подростков с умеренной степенью умственной отсталости и лишь половина девочек с легкой умственной отсталостью изображают элементы лица, по которым можно идентифицировать пол изображенного человека;

2) гендерные различия проявляются в том, что в рисунках девочек прослеживается большая осведомленность как о своем, так и о противоположном поле, чем у мальчиков с таким же уровнем интеллектуального развития. При этом девочки более точно отражают половые признаки своего пола при изображении прически, одежды, аксессуаров, свойственных женскому образу, рисунки более детализированы, присутствуют анатомические отличия. Тогда как мальчики полнее отражают признаки противоположного пола, прорисо-

вывая юбку как элемент женской одежды, длинные волосы/кудри, как атрибут прически;

3) на рисунках подростков экспериментальных и контрольной групп изображение половых признаков и половая идентификация в рисунках человека своего пола качественно полнее (девочки: НИР – 90% (свой пол), 80% (противоположный пол), УОл – 50% (свой пол), 40% (противоположный пол), УОу – 30% (свой пол), 10% (противоположный пол); мальчики: НИР – 90% (свой пол), 70% (противоположный пол), УОл – 50% (свой пол), 20% (противоположный пол), УОу – 20% (свой пол), 10% (противоположный пол);

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1) выявлена прямая зависимость уровня интеллектуального развития и уровня сформированности половой идентичности: чем выше уровень интеллектуального развития, тем более развито у подростков 12-13 лет осознание себя как человека мужского/женского пола, понимание и выделение признаков, позволяющих идентифицировать свой и противоположный пол;

2) гендерные различия сформированности половой идентичности: у девочек-подростков выявлена более благополучная ситуация развития половой идентичности, тогда как у мальчиков подросткового возраста формирование половой идентичности носит менее дифференцированный характер; девочки-подростки более осведомлены о своем и противоположном поле, чем мальчики с таким же уровнем интеллектуального развития, при этом мальчики полнее отражают признаки противоположного пола;

3) осведомленность подростков с различным уровнем интеллектуального развития о своем поле выше, чем о противоположном.

Проведенный качественный анализ на основе дифференциально-диагностических критериев половой идентичности разработанных О.Г. Нугаевой [5] позволил выделить общие и специфические особенности становления половой идентичности подростков.

Для мальчиков подросткового возраста общими особенностями становления половой идентичности являются: затруднения в выделении и словесном описании внешних данных, соответствующих своему полу; отсутствие высказываний о взаимодействии с отцом как с представителем мужского пола; отсутствие представлений об образе конкретного идеального мужчины.

К специфическим особенностям становления половой идентичности у мальчиков с интеллектуальными нарушениями мы отнесли: слабое отражение принадлежности к мужскому полу, трудности фиксации внешних данных и анатомических признаков; выделение женских качеств, затруднение в описании и отождествлении мужским характеристикам.

Общие показатели половой идентичности для девочек подросткового возраста: указание на свою половую принадлежность; внимательное отношение к атрибутам женской внешности; отождествление с матерью как с представителем одного с ней пола; наличие идеального женского образа и выделение женских качеств, необходимых для подражания.

Специфические особенности становления половой идентичности у девочек с интеллектуальной недостаточностью проявляются в указании на принадлежность к женскому полу без указания изменений в организме в подростковом возрасте; невнимание к особенностям внешнего облика и

невозможность определения половой принадлежности по объективным показателям внешности.

Анализ факторов, оказывающих влияние на становление половой идентичности подростков с интеллектуальной недостаточностью, позволил установить, что наиболее значимыми для всех групп испытуемых являются семья, противоположный пол, одноклассники и учителя.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что существуют специфические особенности формирования половой идентичности подростков, зависящие от уровня интеллектуального развития, с учетом которых необходимо организовывать психолого-педагогическое сопровождение. Половое воспитание детей и подростков с умственной отсталостью в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения является условием формирования половой идентичности при взаимодействии всех участников образовательных отношений. Работа специального психолога должна включать диагностику сформированности половой идентичности; психологическое просвещение подростков по вопросам половой принадлежности, физиологических, психологических и социальных особенностях своего и противоположного пола; психологическое информирование родителей и педагогов по проблемам становления половой идентичности у представителей разного пола; психокоррекционную работу, направленную на предотвращение поведения, несоответствующего половой роли, пересмотр ценностных и нравственных ориентиров, существующих в подростковой психосексуальной среде, оптимизацию взаимоотношений мальчиков и девочек; психологическую профилактику, нацеленную на оптимизацию форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Каган, В.Е. Психосексуальное воспитание детей и подростков / В.Е. Каган. – Ленинград : Художественная литература ; РПК «ЛИК», 1990. – 63 с. – Текст : непосредственный.
2. Кон, И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ / И.С. Кон. – Дубна : Феникс, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.
3. Маховер, К. Проективный рисунок человека / К. Маховер. – Москва : Смысл, 2003. – 154 с. – Текст : непосредственный.
4. Нугаева, О.Г. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / О.Г. Нугаева ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с. – Текст : непосредственный.
5. Сакс, Дж. Тест «Завершение предложений» / Дж. Сакс, С. Леви. – Текст : электронный // Проективная психология : пер. с англ. / Л. Беллак, Л.Э. Абт, Г.У. Олпорт [и др.]. – Москва : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с. – URL: <https://www.nehudlit.ru/books/proektivnaya-psikhologiya.html> (дата обращения: 10.09.2020).
6. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт Петербург : Речь, 2005. – 477 с. – Текст : непосредственный.

### REFERENCES

1. Kagan V.E. Psihoseksual'noe vospitanie detej i podrostkov [Psychosexual education of children and adolescents]. Leningrad: Hudozhestvennaja literatura; RPK «LIK», 1990. 63 p.
2. Kon I.S. Podrostkovaja seksual'nost' na poroge XXI veka. Social'no-pedagogicheskij analiz [Teenage sexuality on the threshold of the 21st century. Socio-pedagogical analysis]. Dubna: Feniks, 2001. 208 p.
3. Mahover K. Proektivnyj risunok cheloveka [Projective drawing of a person]. Moscow: Smysl, 2003. 154 p.

4. Nugaeva O.G. Osobennosti polovoj identichnosti u podrostkov s intellektual'noj nedostatochnost'ju: avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Features of gender identity in adolescents with intellectual disabilities. Ph. D. (Psychology) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2003. 24 p.
5. Saks Dzh., Levi S. Test «Zavershenie predlozhenij» [“Sentence completion” test]. Bellak L., Abt L.Je., Ollport G.U., et al. *Proektivnaja psihologija: per. s angl. [Projective psychology]*. Moscow: Aprel' Press, JeKSMO-Press, 2000. 528 p. – URL: <https://www.nehudlit.ru/books/proektivnaya-psikhologiya.html> (Accessed 10.09.2020). (In Russ.)
6. Shipicyna L.M. Neobuchaemyj rebenok v sem'e i obshhestve. Socializacija detej s narusheniem intellekta [Uneducated child in family and society. Socialization of children with intellectual disabilities]. Sankt Peterburg: Rech', 2005. 477 s.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

С.А. Городилова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: sa\_gorodilova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6101-5965.

А.С. Тукмачева, магистрант, 2 курс, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud118090@vyatsu.ru.

### **INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

S.A. Gorodilova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: sa\_gorodilova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6101-5965.

A.S. Tukmacheva, 2nd year Master's student, 44.04.03 Special (defectological) education, Vyatka State University, e-mail: stud118090@vyatsu.ru.

**Лариса Михайловна Ардашева,  
Светлана Павловна Лебедева**  
г. Киров

**Реализация речевых стратегий в полицейских опросах  
с помощью вступительного *well***

Данная статья посвящена использованию дискурсивного маркера *well*, когда он вводит реплики в диалогах между полицейскими и подозреваемыми при составлении протоколов о правонарушениях в отделении полиции. В качестве примеров рассмотрены три фрагмента из двух интервью на английском языке по делам о причинении ущерба. Методом исследования послужил анализ разговорной речи. В результате анализа показано, что с помощью *well* сотрудники полиции оформляют свои возражения на показания подозреваемых, предваряют своё мнение о доказательствах дела и управляют повесткой опроса. В статье также упомянуты другие дискурсивные маркеры, а именно: *so* и *okay*. В целом работа расширяет современные знания об особенностях служебного дискурса и учит умению управлять им.

**Ключевые слова:** опросы подозреваемых, дискурс, речевые стратегии, анализ разговора, вступительное *well*, возражения, мнения, управление повесткой опроса.

**Larisa Mikhaylovna Ardasheva,  
Svetlana Pavlovna Lebedeva**  
Kirov

**Implementation of speech strategies in police interviews with preface *well***

The paper deals with discourse marker *well* as a preface to turns in speech sequences between police officers and suspects when writing down reports on offences in a police office. Three extracts from two interviews in English on damage cases are given as examples. Conversation analysis was used as a research method. In the result of the analysis, it has been shown that police officers use *well* in their objections to the testimony of suspects, as a preface to their opinions about case evidence and to control the interactional agenda. The paper also mentions other discourse markers, such as *so* and *okay*. In general, the work expands modern knowledge about the features of institutional discourse and instructs how to control it.

**Keywords:** interviews of suspects, discourse, speech strategies, conversation analysis, preface *well*, objections, opinions, control of the interactional agenda.

С юридической точки зрения, опрос в отделении полиции – это рассказ самого подозреваемого о том, какие события происходили, как они мотивировали подозреваемого для совершения определённых действий и как следует понимать то, что произошло в рамках закона. Результатом опроса является протокол, составленный полицейским, который, с лингвистической точки зрения, можно рассматривать как дискурс. По определению Н.Д. Арутюновой, дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте, речь, «погружённая в жизнь» [1, С. 136-137]. Дискурсивные возможности здесь проявляются в уточнениях, с помощью которых полицейские оценивают ответы опрашиваемых. Возможности дискурса также позволяют управлять диалогом, спектром тем и действий в ходе данного диалога.

Английский учёный Кейт Хауорт [6, С. 211] отмечает, что, хотя порядок вопросов дознавателя определяет исход опроса, они не всегда нацелены

на обвинение, и также, по её мнению, дискурсивные роли могут меняться в ходе опроса. В её более раннем исследовании 2006 года протоколов допросов известного серийного убийцы-врача Гарольда Шипмана, орудовавшего в Хайде (пригород Манчестера), было показано, как подозреваемый сопротивляется и ни в какую не отвечает на вопросы полицейских в той форме, которую те хотят, так как он, обладая статусом судмедэксперта, всё время подчёркивает, что знает обсуждаемые темы лучше.

Большую роль в выстраивании диалогов между полицейскими и подозреваемыми для получения достоверных показаний играют дискурсивные маркеры. По определению А.А. Кибрика и В.И. Подлесской, это «слова или словосочетания, регулирующие дискурсивный процесс между говорящим и адресатом», которые «не несут пропозициональной информации», а их функции «находятся в сфере организации и регулирования дискурсивного потока» [2, С. 391]. Маркеры не образуют отдельный класс слов, действуя как диапазон «средств, которые служат контекстными коорди-

натами для текущей беседы» [10, С. 41], так что «анализ дискурсивных маркеров является частью более общего анализа связности дискурса – того, как говорящие и слушатели совместно интегрируют формы, значения и действия, чтобы придать общий смысл тому, что говорится» [там же, С. 49].

В данной статье внимание сосредоточено на использовании вводного *well* как части в организации более длинного высказывания, когда подозреваемые пытаются выяснить тему обсуждения, или стараются всё отрицать, или заставить офицера отклониться от плана его действий, что описывается общим термином как «сопротивление подозреваемого». Эта работа вносит свой вклад в уже значительные современные исследования по использованию *well* как дискурсивного маркера в других контекстах, но его полностью игнорировали в диалогах при опросах в полиции, и лишь упомянула Никки Маклауд в 2009 году. Однако данные, собранные в этой статье, показывают, как важно вступительное *well* при выстраивании последовательности решений, принимаемых офицерами во время собеседования, в те моменты, когда подозреваемый препятствует определённым линиям допроса. Использование *well* позволяет говорящему сохранить основу беседы [8, С. 94], с помощью этого слова указать, что сейчас последует некая угроза и, сигнализируя об этом, попытаться смягчить её воздействие. Бронвен Иннес показала, как юристы используют хорошо сформулированные утверждения, чтобы разъяснить все детали дела для аудиторки и уточнить информацию по нему [7].

В отобранных для анализа трёх опросах из двух дел подозреваемые обвинялись в незначительных правонарушениях, а именно причинении ущерба. Сами показания были взяты в Англии в 2005-2007 годах, а их транскрибированные записи на английском языке занесены в Судебно-лингвистический банк данных Института судебной лингвистики при Астонском университете в городе Бирмингем, Великобритания [5]. Это солидный новый ресурс для судебно-лингвистических исследований, доступный учёным со всего мира. Опросы проводились двумя сотрудниками полиции и длились по 20 мин. 59 сек. и 45 мин. 35 сек. соответственно. В первом вступительное *well* употреблено в речи офицера 4 раза, во втором – 12. Ниже приводятся лишь фрагменты данных опросов в качестве примеров, иллюстрирующих функции дискурсивного маркера *well*.

В исследовании были использованы инструменты анализа разговорной речи (CA – Conversational Analysis) для объяснения речевых актов, к которым полицейские прибегают во время опросов в ответ на сопротивление подозреваемых. Инструменты анализа разговорной речи уже давно используются часто и широко в исследованиях

служебного дискурса. Однако нужно отметить, что есть разные подходы в рамках прикладных методов данного анализа. Чарльз Антаки в своей работе выделил шесть таких подходов, которые «уводят от обычного разговора, поставившего исходные данные для большинства ранних работ в области анализа разговорной речи, в мир производственных и общественных учреждений, предъявляющих свои собственные требования к обмену репликами при разговоре» [4, С. 7].

В частности, полицейские прибегают к следующим речевым тактам при сопротивлении подозреваемых во время опросов:

- обоснованию своей предыдущей стратегии допроса,
- высказыванию мнений,
- использованию *okay* наряду с *well* как маркеров получения ответов подозреваемого перед тем, как подвести к противоречивой информации,
- попытке удержать повестку допроса, когда подозреваемые задают вопросы, уводящие от этой повестки.

Все эти речевые стратегии используются сотрудниками полиции для того, чтобы сохранить свою власть над дискурсом в случае, если подозреваемый сопротивляется. Фрагменты 1 и 2 ниже взяты из одного и того же опроса и служат примерами того, как офицеры используют доказательство по делу и, возможно, своё собственное мнение, чтобы справиться с препирательством подозреваемого. Офицер, в свою очередь, использует реплику, предваряемую *well*, чтобы сообщить эту информацию и удержать контроль над диалогом, придерживаясь повестки допроса, несмотря на то, что подозреваемый пытается сменить тему. В эпизоде подозреваемый был арестован за повреждение помещения камеры, в которой он содержался предыдущей ночью, и сотрудник полиции показал ему кадры с камер видеонаблюдения в подтверждение того, что предполагаемый инцидент имел место. В отрывке 1 подозреваемый сначала бросает вызов полицейскому с помощью вопроса, вводимого словом *so*. Далее офицер приводит доказательство в строке 10, чтобы пресечь дальнейшие попытки подозреваемого дискредитировать процесс проведения опроса. Ссылка на заявление свидетеля помогает классифицировать показания подозреваемого как неправдоподобные. Данный отрывок является примером того, как доказательства по делу используются для реакции на вопрос подозреваемого и для сохранения плана допроса. В транскрибированной записи ниже «О» обозначает офицера полиции, «П» – подозреваемого, число в круглых скобках – продолжительность паузы в секундах, точка в круглых скобках – паузу короче одной секунды.

Опрос 1. Фрагмент 1.

- 1 П: *So where does it show I'm breaking the light?*  
 2 О: *Well*  
 3 (8.2)  
 4 О: *It's erm unfortunately*  
     *it's on a time phase a frame*  
 5 *freeze type of thing but the light is above the*  
 6 *door but you can't see the light as such but er*  
 7 П: *So how can they say I broke it if?*  
 8 О: *Well because it was intact the lamp itself was*  
 9 *intact (.) before you went in*  
 10 *there we've got a statement*  
*to say from the officer*  
 11 *that the area was okay*  
 12 *that everything was intact.*

В строке 2 офицер использует *well* как маркер ответа, но это ответ во всей его полноте, предшествующий долгой паузе. На первоначальный вопрос подозреваемого (строка 1) требуется какой-то ответ, но офицер отвлекся процессом показа видеозаписи подозреваемому. Сама видеозапись вызывает проблемы, так как трудно увидеть, когда подозреваемый на самом деле ломает светильник. Это затем осложняется далее в интервью, когда у компьютера, которым пользуется офицер для показа видеозаписи, кончается заряд батареей, и второму офицеру приходится выйти и принести зарядное устройство.

Отсутствие желания показать незамедлительно видеозапись подозреваемому, совершившему преступление, приводит к тому, что офицер, вспомнив о доказательствах свидетеля, отвечает на вопросы подозреваемого. В строке 8 фраза, начинающаяся с *well*, используется для возвращения контроля над диалогом, когда обращается внимание на важность доказательства очевидца в строках с 8 по 12. Вводное *well* даёт привилегию офицеру в его роли и обеспечивает его информацией, чтобы сорвать попытки подозреваемого переломить ситуацию. Кроме доказательства свидетелей, делается упор на ущерб, причинённый подозреваемым, когда офицер использует слово *целый* три раза. Асимметрия силы между офицером и подозреваемым здесь менее очевидна, чем в дискурсе другого интервью ниже. Подозреваемому совершенно несвойственно задавать вопросы, но вполне уместно отрицать вину и стараться удержать нить беседы.

Опрос 1. Фрагмент 2.

- 1 П: *I remember being hurt because I've got all*  
 2 *the bruises up to there [cut here]*  
     *but [they go]*  
 3 О: *[hmmm] [are you]*  
 4 *sure you didn't cut that from the [er?]*  
 5 П: *[no]*  
 6 О: *From the Perspex?*  
 7 П: *No you can't punch the Perspex with*

*Итак, откуда видно, что я ломаю светильник?*  
*Ну,*

*э-э-м, к сожалению,*  
*временно в кадре*  
*застыло изображение, но лампочка висит над*  
*дверью, и сам светильник не видно, но э-э*  
*Так, как же можно сказать, что я сломал его?*  
*Ну, потому что он был целым, сама лампа была*  
*целой (.) до того, как Вы зашли*  
*туда; у нас есть заявление*  
*об этом от офицера,*  
*что здесь было всё в порядке,*  
*что всё было целым.*

Подозреваемый начинает подводить итог сказанному со слова *so* (*итак*), маркируя свой вывод, что, так как видеозапись не показывает того, что очевидно требуется, его нельзя признать виновным в совершении деяния. Подозреваемый поддерживает тему диалога, но пытается управлять действиями в силу ошибочности доказательств. Во время того же опроса подозреваемый объясняет, что порезы и синяки на его руках появились прошлой ночью из-за того, как офицер с ним обращался в момент задержания, и что офицер превысил свои полномочия, пытаясь его сдержать и загнать в камеру предварительного заключения (эпизод 2). Однако офицер доказывает, что, просмотрев видео с подозреваемым, можно утверждать, что травмы получены из-за светильника из плексигласа, который подозреваемый якобы повредил, находясь в камере.

Отрывок ниже показывает, как офицер использует *well* для нестандартного ответа на первый вопрос подозреваемого в строках 7 и 8. Эта реплика одновременно выражает мнение по поводу предыдущего ответа подозреваемого. Употребление вводного *well* в строке 9 начинает процесс, в ходе которого офицер пытается дискредитировать объяснение подозреваемого, откуда у того появились травмы, но всё-таки позволяя подозреваемому сообщить эту информацию, хотя и с прерываниями, и междометиями, предполагающими некоторую неуверенность в отношении её достоверности. В транскрипции слова в квадратных скобках обозначают заикающуюся речь, а (h) – выдох, несколько (hh) – громкий выдох.

*Я помню, как мне было больно, так как у меня*  
*все эти синяки там до сих пор [и порез тут],*  
*но [они проходят]*  
*[Х-ммм], [ты]*  
*уверен, ты ведь порезался не о ... [э-э?]*  
*[Нет].*  
*о плексиглас?*  
*Нет, нельзя пробить плексиглас*

- 8 *that bit can you?*  
 9 О: **Well** *Perspex can be very sharp*  
 10 П: *Yeah I know but it's there*  
 11 О: *And there's no record of any erm (.) injuries*  
 12 *to you as far as I'm aware this er(hh)*  
 13 П: *They done it (.)*  
     *[that] weren't from the Perspex*  
 14 О: *[hmm]*  
 15 П: *That's definitely*  
     *not Perspex come from there*  
 16 *that's the damage*  
 17 О: *How did you break it?*  
 18 П: *Punched it*  
 19 О: *You punched it?*  
 20 П: *Yeah (.) I've got a hard punch I have*  
 21 О: *Hmm what happened when you punched?*

- этим, разве не так?*  
**Ну**, *плексиглас может быть очень острым.*  
*Да, я знаю, но он там.*  
*И нет записи ни о каких, э-м, (.) травмах,*  
*нанесённых тебе, насколько я знаю, э-э (hh).*  
*Они сделали это (.),*  
*[это] не от плексигласа.*  
*[Х-мм].*  
*Это точно*  
*получилось не от плексигласа,*  
*это телесное повреждение.*  
*Как ты его сломал?*  
*Я пробил его.*  
*Ты ударил по нему?*  
*Да, (.) ударил так сильно, как мог.*  
*Х-мм, что случилось, когда ты ударил?*

Использование *well* в строке 9 отмечается как «предвестник» непрямолинейного ответа, так как офицер не даёт полный ответ на вопрос подозреваемого в строках 7 и 8. Офицер всё же придерживается той же последовательности тем, чтобы ответить на то, что заявил подозреваемый, хотя порядок действий поменялся. Офицер смещает фокус на вероятность того, что плексиглас явился причиной травм подозреваемого. Об этом же идёт речь в следующих репликах, где приводятся дальнейшие доказательства того, что нет записи о травмах (строки 11 и 12). Хотя подозреваемый продолжает настаивать на причине своих травм (строки 13 и 15-16), офицер только хмыкает в строке 14, не проявляя никакой заинтересованности в ответе подозреваемого и переводя разговор на другие темы (строка 17). Такой обмен фразами происходит в результате предыдущей серии вопросов, и обоснование для этого дано сотрудником полиции в строках 3, 4 и 6 и вызвано необходимостью устранить неоднозначность. Офицер далее расширяет перечень вопросов, добавляя *ты уверен* (строки 3 и 4), проверяя память подозреваемого. Такой вопрос указывает на то, что подозреваемый – это ненадёжный свидетель, и, задавая его, полицейский делает попытку подорвать доверие к его показаниям. Такое препятствие могло бы оказать огромное влияние на ход диалога, когда офицер пытается восстановить своё преимущество. Однако *well* также работает как средство

смягчения угрозы, ибо офицер не отвечает на предыдущую реплику подозреваемого.

В последнем отрывке ниже подозреваемый более решительно спорит с полицейским, препятствуя повторению тем в дискурсе интервью. В эпизоде 3 офицер использует информацию, уже высказанную ранее подозреваемым, чтобы получить больше сведений для протокола. Подозреваемый задержан за грабеж и представил свою версию событий, указывающих на его невиновность.

Используя информацию, предоставленную подозреваемым, сотрудник полиции стремится оправдать вопросы, которые он задаёт. Этими вопросами он пытается сломить сопротивление подозреваемого. Оба употребления вступительного *well* (в строках 4 и 11) является анафорической ссылкой на ранее заданные вопросы (строка 4 отсылает к вопросу в строке 2, а строка 11 – к вопросу в строках 8-9). Офицер даёт обоснование своих вопросов в этих строках, начинающихся с *well*, причём строка 11 также маркирует смену темы. В отличие от фрагмента 2 подозреваемый пытается контролировать не порядок тем допроса, а ход речевых действий, указывая на пункты повестки своими вопросами и отказываясь соглашаться путём повторения или уточнения с уже данной ранее информацией. В транскрипции ниже знак > обозначает медленную речь, а знак < – быструю речь.

Опрос 2. Фрагмент 3.

- 1 П: *I didn't knock on any doors*  
 2 О: *Why not?*  
 3 П: *Didn't knock any doors*  
 4 О: **Well** *if you believed he lived there*  
 5 П: *Yeah but there's*  
     *>how many doors are in there?<*  
 6 *how many is in there? I'm not going to go*  
 7 *and knock on everybody's door*  
 8 О: **All right okay** *and then you come straight out*  
 9 *of there okay where then?*  
 10 П: *No I took (.) refer back to your notes*

- Я не стучал ни в какие двери.*  
*Почему не стучал?*  
*Не стучал ни в какие двери.*  
**Ну**, *если ты полагал, что он живёт там.*  
*Да, но*  
*> сколько там дверей? <*  
*Сколько их там? Я не собираюсь идти*  
*и стучать в каждую дверь.*  
**Хорошо, да**, *и затем ты идёшь прямо*  
*туда, да, куда тогда?*  
*Нет, я вернулся (.) к Вашему протоколу.*

- 11О: *Well you've said  
you gone down the alleyway*  
12П: *Yeah*  
13О: *The dead end one*  
14П: *Yeah I've come out and gone into that block.*

Вначале использование *well* (строка 4) оформляет утверждение, где офицер пытается выяснить больше деталей у подозреваемого (что похоже на процесс задавания вопросов при слушании дела в зале заседаний суда). Офицер обнаруживает слабое место в рассказе подозреваемого и облекает своё возражение в форму вопросов, демонстрируя несоответствия в показаниях подозреваемого. Однако использование *well* полицейским также указывает, что предстоящая реплика – это повод задать вопрос *почему нет?*

Вопрос *почему нет?* требует уточнения, так как сотрудник полиции допускает, что необходимость стучать в двери имеет смысл, хотя подозреваемый разъясняет, почему это неуместно, в строках 5-7, ибо это потребовало, чтобы он стучал в несколько дверей только для того, чтобы убедиться, что человек, которого он старается найти, именно там. Подозреваемый использует риторический вопрос в строках 5-6, чтобы подчеркнуть этот аргумент, ожидая, что офицеру точно неизвестно, сколько всего дверей в доме из нескольких квартир. Говоря так, подозреваемый подкрепляет своё решение не стучать в двери и далее убеждает в правдивости своего рассказа и своей невинности. Второе использование *well* предваряет ответную реплику, направленную на сопротивление подозреваемого и непосредственно следующую за его темой, в данном случае «возвращением к Вашему протоколу» как ходом действий. Отметив неспособность подозреваемого ответить на предыдущий вопрос (слова *all right, okay* идут друг за другом в строке 8, маркируя уход от этого вопроса), полицейский пытается двигаться вперёд по плану действий в допросе, т.е. проверить точность информации, которую сообщил подозреваемый. Подозреваемый не спорит с тем, что говорит офицер в строке 11, а наоборот подтверждает его слова в строке 12. Сотрудник полиции использует *well* для «управления интерактивным обратным каналом», по мнению Марион Оуэн [9, С. 101], чтобы заново изложить версию подозреваемого для протокола. Хотя подозреваемый возражает, полицейский всё-таки сохраняет контроль за ходом беседы, управляя темами за счёт оформления данной информации как полученной от подозреваемого, *ты сказал*, обосновывая процесс задавания вопросов и пытаясь двигаться дальше. Такой порядок беседы помогает объединить сведения, добытые ранее с помощью вопроса в строках 8-9. В отрывке 3 вступительное *well* указывает на использование плана реципиента и обоснование во-

- Итак, ты сказал,  
что шёл по переулку.  
Да.  
По тупиковому.  
Да, я вышел и попал в тот блок квартир.*

просов офицера с одновременной его попыткой сохранить контроль над темой разговора.

Что ещё здесь важно, так это вызов подозреваемого представителю власти. Оба говорящих указывают на необходимость уточнения того, что говорится, и используют напоминания о том, что уже было сказано, чтобы соблюсти повестку допроса. Комментарий подозреваемого *вернуться к Вашему протоколу* можно рассматривать как выход за рамки. В то время как использование риторических вопросов позволяет подозреваемым сохранить свою невинность, офицер полиции здесь борется с прямым вызовом его полномочиям. Он вынужден переосмысливать ответы с помощью *well*, отражая некоторое несогласие с заявкой подозреваемого.

В данной статье было проанализировано, как сотрудники полиции реагируют, сталкиваясь с сопротивлением подозреваемого во время допросов, при этом основное внимание уделено тому, как используется слово *well* в качестве вступления к репликам в подобных беседах. *Well* здесь выступает как дискурсивный маркер, то есть, по мнению А.Е. Котова, «элемент, лишённый лексического значения и не привносящий дополнительной информации в текст, задача которого – разделительная и различительная функция в речевых актах. Дискурсивные элементы синтаксически не интегрируются в основу предложения, однако характерно маркируют положение собеседника в интеракции» [3, С. 87] Форма, которую принимали подобные реплики, включала: возражение предыдущей реплике подозреваемого, выявление несоответствий в ранее добытых от подозреваемого показаниях и с помощью демонстрации доказательств по делу показ дальнейших несоответствий. Эти стратегии часто использовались одновременно. Однако в отрывке 2 пример несогласия выражен менее эксплицитно, поскольку немедленный предыдущий ответ подозреваемого и реплика полицейского с вступительным *well* не совпадают. Офицер не согласен с показаниями подозреваемого о том, как тот получил травмы. Однако ответ подозреваемого, что *нельзя с лёгкостью пробить плексиглас*, не совпадает прямо со следующей репликой полицейского о том, что *плексиглас острый*. В этом примере *well* маркирует частичный ответ, как дизъюнктивный маркер [10], разделяющий неявное возражение и ответ, который не совпадает с аргументом подозреваемого.

То, как придаётся большое значение этим несоответствиям, особенно хорошо видно в отрыв-

ке 3. Подозреваемый сопротивляется серии вопросов, которые ему задают, и офицеру приходится обосновывать текущее расследование. Подозреваемый оспаривает план действий сотрудника полиции, и в последующих репликах диалога видны элементы плана реципиента, когда требования подробно записать протокол и проверить подозреваемого на непротиворечивость показаний должны соблюдаться наряду с предотвращением возможного нарушения взаимодействия. Демонстрируя доказательств по делу, полицейские использовали их как для возражения на показания подозреваемого, так и для указания на несоответствия, но вместо использования своего мнения офицеры могут представить более нейтральную причину неприятия

непосредственно предшествующей реплики подозреваемого. Такие ответы оформляются по-разному в отрывках, как это видно, путём подчёркивания показаний свидетеля (отрывок 1) или собственного рапорта офицера о том, что произошло на месте преступления (отрывок 3). Эти примеры наряду с другими методами дали подозреваемому возможность сообщить дополнительную информацию. Подозреваемые, как было показано, используют похожие методы, пытаясь получить ответы от офицера (отрывок 1). Неприятие офицером изменения темы допроса было отмечено его последующим высказыванием, вводимым словом *well*, прежде чем показать отсутствие интереса к темам, которые захотел предложить подозреваемый.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс : лингвист. энцикл. слов. / Н.Д. Арутюнова. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – Текст : непосредственный.
2. Кибрик, А.А. Дискурсивные маркеры в структуре устного рассказа: опыт корпусного исследования / А.А. Кибрик, В.И. Подлесская. – URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/pdf/60.pdf> (дата обращения: 11.08.2021). – Текст : электронный.
3. Котов, А.Е. Социокоммуникативные особенности функционирования дискурсивных маркеров / А.Е. Котов. – URL: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения: 10.12.2013). – Текст : электронный.
4. Antaki, C. Six kinds of applied conversation analysis / C. Antaki. – Text : direct // *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk* / in ed. C. Antak. – New York : Palgrave MacMillan, 2011. – P. 1-14.
5. Forensic Linguistics Databank. – Text : electronic // Aston Institute for Forensic Linguistics. – Birmingham. – URL: <https://www.aston.ac.uk/research/forensic-linguistics/databank> (date of application: 09.08.2021).
6. Haworth, K. The Discursive Construction of Evidence in Police Interviews: Case Study of a Rape Suspect / K. Haworth. – Text: electronic // *Applied Linguistics*. – 2017. – № 38 (2). – P. 194-214. – URL: <https://paperity.org/p/96152230/the-discursive-construction-of-evidence-in-police-interviews-case-study-of-a-rape-suspect> (date of application: 09.08.2021).
7. Innes, B. ‘Well that’s why I asked the question sir’: Well as a discourse marker in court / B. Innes. – Text : direct // *Language in Society*. – 2010. – № 39 (1). – P. 95-117.
8. Jucker, A.H. The discourse marker well in the history of English / A.H. Jucker. – Text: electronic // *English Language and Linguistics*. – 1997. – № 1 (1). – P. 91-110. – URL: [https://www.academia.edu/735374/The\\_discourse\\_marker\\_i\\_well\\_i\\_in\\_the\\_history\\_of\\_English](https://www.academia.edu/735374/The_discourse_marker_i_well_i_in_the_history_of_English) (date of application: 09.08.2021).
9. Owen, M. Conversational units and the use of well / M. Owen. – Text direct // *Conversation and Discourse* / in P. Werth (ed.). – London : Croom Helm, 1981. – P. 99-116.
10. Schiffrin, D. Discourse Markers / D. Schiffrin. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 364 p. – URL: <https://archive.org/details/discoursemarkers0000schi/page/n383/mode/2up> (date of application: 07.08.2021). – Text: electronic.

## REFERENCES

1. Arutjunova N.D. Diskurs: lingvist. jencikl. slov. [Discourse]. Moscow: Sovetskaja jenciklopedija, 1990.
2. Kibrik A.A., Podlesskaja V.I. Diskursivnye markery v strukture ustnogo rasskaza: opyt korpusnogo issledovanija [Discourse markers in the structure of oral storytelling: the experience of corpus research]. URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/pdf/60.pdf> (Accessed 11.08.2021).
3. Kotov A.E. Sociokommunikativnye osobennosti funkcionirovanija diskursivnyh markerov [Sociocommunicative features of the functioning of discourse markers]. – URL: <http://www.ncstu.ru> (Accessed 10.12.2013).
4. Antaki C. Six kinds of applied conversation analysis. In C. Antak (ed.) *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*. New York: Palgrave MacMillan, 2011, pp. 1-14.
5. Forensic Linguistics Databank. *Aston Institute for Forensic Linguistics*. Birmingham. URL: <https://www.aston.ac.uk/research/forensic-linguistics/databank> (Accessed 09.08.2021).
6. Haworth K. The Discursive Construction of Evidence in Police Interviews: Case Study of a Rape Suspect. *Applied Linguistics*, 2017, no. 38 (2), pp. 194-214. URL: <https://paperity.org/p/96152230/the-discursive-construction-of-evidence-in-police-interviews-case-study-of-a-rape-suspect> (Accessed 09.08.2021).
7. Innes B. ‘Well that’s why I asked the question sir’: Well as a discourse marker in court. *Language in Society*, 2010, no. 39 (1), pp. 95-117.
8. Jucker A.H. The discourse marker well in the history of English. *English Language and Linguistics*, 1997, no. 1 (1), pp. 91-110. URL: [https://www.academia.edu/735374/The\\_discourse\\_marker\\_i\\_well\\_i\\_in\\_the\\_history\\_of\\_English](https://www.academia.edu/735374/The_discourse_marker_i_well_i_in_the_history_of_English) (Accessed 09.08.2021).

9. Owen M. Conversational units and the use of well. In P. Werth (ed.) *Conversation and Discourse*. London: Croom Helm, 1981, pp. 99-116.
10. Schiffrin D. *Discourse Markers*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 364 p. URL: <https://archive.org/details/discoursemarkers0000schi/page/n383/mode/2up> (Accessed 07.08.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

Л.М. Ардашева, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФБГОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru](mailto:ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5730-613X.

С.П. Лебедева, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФБГОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [sv\\_lebedeva@mail.ru](mailto:sv_lebedeva@mail.ru), ORCID: 0000-0003-2974-4663.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

L.M. Ardasheva, Master of Arts in Linguistics, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Non-Language Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru](mailto:ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru), ORCID: 0000-0001-5730-613X.

S.P. Lebedeva, Master of Arts in Linguistics, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Non-Language Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [sv\\_lebedeva@mail.ru](mailto:sv_lebedeva@mail.ru), ORCID: 0000-0003-2974-4663.

УДК 81.42

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_110

**Елена Ивановна Боблева,  
Дмитрий Константинович Ефимов**  
г.Шадринск

**Особенности перевода официально-деловой документации**

Цель данной статьи – рассмотреть особенности перевода текстов официально-делового стиля, изучить ключевые методы, способы и приёмы перевода официально-деловой документации. Возрастающая роль документов в социальной коммуникации, а также расширение международных деловых связей и сотрудничество оправдывают актуальность данного вопроса. Перевод документов — важная и ответственная задача, в случае допущения ошибки клиент может потерять много времени, денег, утратить доверие или испортить собственную репутацию. Поэтому переводчик должен знать все тонкости перевода в этой области. В ходе нашего исследования мы выяснили, что при переводе важно учитывать основные особенности официально-деловой документации, такие как: наличие клише, точность, краткость и ясность. Были обнаружены следующие способы перевода: калькирование, переводческое транскрибирование и транслитерация, опущение и добавление, перестановки, грамматическая замена. Также стоит отметить, что в процессе перевода представленной нами документации потребовалось углублённое знание экономической лексики.

**Ключевые слова:** официально-деловой стиль, документация, переводческие трансформации.

**Elena Ivanovna Bobleva,  
Dmitriy Konstantinovich Efimov**  
Shadrinsk

**Features of translation of official business documents**

The purpose of this article is to consider the features of the translation of official-business style texts, to study the key methods and techniques of translating official-business documentation. The increasing role of documents in social communication, as well as the expansion of international business relations and cooperation makes this issue relevant. Translation of documents is an important and responsible task. If a mistake is made, the client may lose a lot of time, money, lose trust or ruin his own reputation. Therefore, the translator must know all the subtleties of translation in this area. In the course of our research, we found that when translating, it is important to know the main features of official business documentation, such as: the presence of clichés, accuracy, brevity and clarity. The following methods of translation were found: tracing; translational transcription and transliteration; omission and addition; permutations; grammatical substitution. It is also worth noting that in the process of translating the documentation provided by us, knowledge of the economic vocabulary was required.

**Keywords:** official business style, documentation, translation transformations.

«Задача перевода – пишет А.В. Федоров, – остается стилистической задачей при любой разновидности переводимого материала: она состоит в таком отборе лексики и грамматических возможностей, который определяется, с одной стороны, общей целенаправленностью подлинника и его жанровой принадлежностью и, с другой стороны, соблюдением тех норм, которые существую-

ют для соответствующих разновидностей текстов в переводном языке» [3].

В современном мире вопросы, связанные с переводом официальных деловых документов, набирают популярность. Этому есть своё объяснение, например: возрастающая роль документов в социальной коммуникации, а также расширение международных деловых связей и сотрудничеств.

Перевод документов – это ответственная работа, которая не терпит ошибок, двусмысленного толкования и неточностей. Каждая недоработка переводчика может быть чревата для клиента серьезными последствиями, клиент может потерять много времени, денег, утратить доверие или испортить собственную репутацию. В некоторых случаях может идти речь даже о человеческой жизни. Поэтому переводчику так важно знать все тонкости перевода текстов официально-делового стиля и разбираться в его особенностях.

Обращая своё внимание, на стиль речи, который, прежде всего, является языком делового общения и употребляется при создании документов, следует отметить то, что официально-деловой стиль сформирован более четким образом, чем остальные и ограничен узкими рамками.

Официально-деловой стиль обслуживает деловые отношения между государствами, социальными институтами, предприятиями, учреждениями, фирмами, личностью и обществом, поэтому имеет исключительную значимость содержания. Он находит своё применение в правовой и административной деятельности, используется во всех типах государственных организаций, в суде, при деловых и дипломатических переговорах, функционирует в области права и политики, тем самым реализуясь в написании деловой документации [2, С.8].

Официально-деловая документация имеет определённое клише, которое установлено для каждого вида документов. На данный момент не существует единой точки зрения относительно числа выделяемых подстилей, но подавляющее большинство исследователей выделяют такие разновидности официальной документации:

- канцелярский документ;
- юридический документ;
- дипломатический документ.

Определяющей характеристикой официально-делового стиля является стремление к точности, что достигается путём использования специальных экономических, юридических и других терминов, специальной фразеологии и строго регламентированной формой. Также немаловажными факторами являются: безличность, отсутствие эмоциональной окраски, объективность, однозначность и лаконизм. При переводе официально-деловой документации очень важно соблюдать традиции языка оригинала и языка перевода в современной деловой речи и знать основные тенденции развития официально-делового стиля.

Достижение переводческой эквивалентности, или говоря иными словами адекватности при переводе, является одной из главных задач переводчика. В случае отсутствия словарного соответствия или невозможности его использования в данном контексте, переводчик вынужден применять так называемые переводческие трансформации.

Я.И. Рецкер в своей книге «Теория перевода и переводческая практика» выделяет несколько разновидностей лексических трансформаций:

- дифференциация значений;
- конкретизация значений;
- генерализация значений;
- смысловое развитие;
- антонимический перевод;
- целостное преобразование;
- компенсация потерь в процессе перевода

[1, С.38].

Следуя точке зрения лингвиста и специалиста в области перевода В.Н. Комиссарова к вышеуказанным лексическим трансформациям необходимо добавить такие приёмы как:

- калькирование;
- транслитерация и транскрипция;
- описательный перевод;
- опущение и добавление.

Основные типы грамматических трансформаций включают:

- синтаксическое уподобление (дословный перевод),
- членение предложения,
- объединение предложений,
- грамматические замены: а) замены формы слов, б) замены частей речи, в) замены членов предложения.

Самыми распространёнными трансформациями при переводе официально-деловой документации были признаны: транскрипция и транслитерация, калькирование, опущение и добавление, грамматические замены и перестановки. Дадим им определения.

**Транскрипция и транслитерация.** При транскрипции воспроизводится произношение слова оригинала с помощью букв языка перевода, а при транслитерации воспроизводится побуквенное произношение слова оригинала на языке перевода.

**Калькирование** - это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в ПЯ. Также калькированием называется приём, при котором полностью, без каких-либо изменений воспроизводятся все составные части словосочетания.

**Опущение и добавление.** Прием лексического опущения предполагает исключение некоторых слов, которые практически не влияют на смысл. Опущение является методом прямо противоположным приёму добавления.

**Перестановки** – это один из видов грамматических переводческих трансформаций, при котором слова, словосочетания или части сложного предложения меняют свой порядок в тексте перевода по сравнению с текстом оригинала.

**Грамматические замены** подразумевают под собой замену грамматического значения *сло-*

*воформы, части речи, члена предложения, предложения определенного типа* при переводе.

Проведём анализ и подтвердим вышесказанное на примерах перевода текстов официально-делового стиля.

#### **Export License**

##### **Экспортная лицензия**

*The Sellers will take care of bear all the expenses connected with obtaining the necessary license for the exportation of the goods under the present Contract to the RF [4].*

Продавец принимает на себя заботы и расходы по приобретению необходимых разрешений на экспорт в РФ товара по настоящему контракту.

Первое предложение переведено методом калькирования с использованием небольших перестановок в связи с разницей структур английского и русского предложения.

*Not later than one month of the signing of the Contract the Sellers are to advise the Buyers if the export license is granted.*

О получении экспортной лицензии Продавец обязан сообщить Покупателю не позднее 1 месяца со дня подписания настоящего контракта.

При переводе данного предложения была произведена перестановка частей предложений, это сделано для того, чтобы поставить акцент на подлежащее, а именно на продавца, который и должен совершить действия. В словосочетании «со дня подписания настоящего договора» используются добавления «со дня» и «настоящего», которые позволяют уточнить и конкретизировать информацию. Также значение глагола «advise», имеющее рекомендательный характер, исчезает под влиянием модального глагола «are to» и принимает на себя значение обязательства.

*In case the Sellers are unable to obtain the export license or the export license is revoked by the appropriate authorities of the Sellers' country before the end of deliveries or should its validity expire, the Buyers have the right to cancel the Contract wholly or partially.*

Если Продавец не может получить экспортную лицензию или, если экспортная лицензия будет аннулирована компетентными органами страны Продавца до окончания поставок, или срок ее действия истекает, то Покупатель вправе аннулировать контракт полностью или частично.

В этом пункте перевод выполнен с грамматической заменой «in case» на «если» и грамматической заменой, в случае, когда «are unable» переводится как «не может». «Appropriate authorities» конкретизировано до «компетентные органы».

*Should the Contract be canceled the rights and the obligations of the Parties are to be defined in conformity with Clause 4 (Penalty).*

При аннулировании контракта права и обязательства сторон регулируются соответствующими положениями статьи 4 (Штрафные санкции).

При переводе использована нулевая трансформация.

#### **Insurance**

##### **Страхование**

*The Buyers are to take care of and to cover expenses for insurance of the goods with Ingosstrakh RF from the moment of their dispatch from the Sellers' works up to the moment of arrival of the same at the Buyers' works.*

Покупатель принимает на себя все заботы и расходы по страхованию товаров в Ингосстрах РФ с момента их отгрузки с завода Продавца и до момента прибытия на завод Покупателя.

Предложение переведено калькированием.

*The expenses for insurance from the Sellers' works up to the moment of loading on board the ship at the port of loading at the rate of \_\_\_\_% the insurance amount are to be charged to the Sellers' account and deducted from the Sellers' invoices at the time payments are effected.*

Расходы по страхованию от завода Продавца до момента погрузки товара на судно в порту погрузки в размере \_\_\_\_% от страховой суммы относятся на счет Продавца и удерживаются Покупателем из суммы счетов при их оплате.

При переводе также применяется трансформация калькирования, но уже вместе с грамматической заменой «at the time payments are effected», которое дословно переводится как «во время того как платежи осуществляются», но мы перевели его как «при оплате».

*Insurance within the whole period of transportation and transshipment will be effected on the conditions of "Responsibility for Particular Average" according to item 2, paragraph 2 of the "Rules of transport Insurance of the goods", Ingosstrakh, including damages to the goods caused by cranes, oil, fresh water (excluding moistening) and by other cargo, breakage, theft of the whole cases or their parts and non-delivery of cases in all the above mentioned circumstances independent of a degree of the damage.*

Страхование на время всего периода транспортировки и перевалки производится на условиях «С ответственностью за частную аварию» согласно пункта 2 параграфа 2 «Правил транспортного страхования грузов» Ингосстраха, включая повреждение грузов кранами, маслом, пресной водой (исключая отпотевание) и другими грузами, поломку, кражу целых или части мест груза и недопоставку мест во всех указанных выше случаях, независимо от степени повреждения.

Произведено опущение слова «caused», которое переводится как «вызванное», смысл от этого не меняется. Название компании «Ингосстрах» переведено транскрипцией.

*Within \_\_\_\_ months upon signing the Contract the Buyers are to send to the Sellers the Insurance Policy issued in the name of the Sellers covering in-*

insurance of the goods from the Sellers' works up to FOB port of \_\_\_\_\_.

В течение \_\_\_\_ месяца с даты подписания контракта Покупатель должен выслать Продавцу страховую полис, выписанный на имя Продавца, покрывающий страхование грузов с момента отгрузки их с завода Продавца до поставки FOB порт \_\_\_\_\_.

Данное предложение мы перевели методом калькирования, допустив пару добавлений: «с момента отгрузки до поставки», что является уточняющим фактором и соответствует составлению текстов в русском языке.

В результате исследования можем сделать вывод о том, что в процессе перевода правовой документации преимущественно используется метод калькирования, что объясняется повышенными требованиями к сохранению смысла исходного текста. Также при переводе наблюдалось многократное использование опущения и добавления. Транслитерацию и транскрибирование используют в связи с наличием в текстах имён, географических названий, наименований компаний и др. Что касается грамматических трансформаций, наиболее часто используются грамматические замены и перестановки. Сочетание данных трансформаций позволяет автору текста перевода передать стилистическое содержание в соответствии

со всеми требованиями официально-делового стиля. Нами также были выявлены такие трудности перевода как: подбор эквивалентного перевода текста, знание терминов экономической сферы деятельности.

Кроме того, в ходе проведенного исследования мы определили, что официально-деловой стиль обладает совокупностью специфических, отличительных от других стилей признаков. Значительными свойствами официально-делового стиля, которые учитываются при составлении и оформлении деловой документации любого типа являются:

- чёткость толкования, исключающая возможность каких бы то ни было неясностей;
- краткость, а точнее сужение диапазона используемых речевых средств;
- строго регламентированные языковые средства;
- наличие клише;
- специальные термины;
- недопустимость разговорной и жаргонной лексики;
- строгая композиционная структура;
- ограниченный тематический перечень;
- максимальное количество средств обезличивания.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – Москва : Международные отношения, 1974. – 216 с. – Текст : непосредственный.
2. Черняк, В.Д. Русский язык и культура речи / В.Д. Черняк. – 3-е изд. – Москва : Юрайт, 2014. – 505 с. – Текст : непосредственный.
3. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Федоров. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Филология Три, 2002. – 416 с. – Текст : непосредственный.
4. Английский для юристов или Юридический английский. – Текст : электронный // Деловой английский : [сайт]. – URL: <https://www.delo-angl.ru/anglijskij-dlya-yuristov/> (дата обращения: 02.04.2021).

#### REFERENCES

1. Recker Ja.I. Teorija perevoda i perevodcheskaja praktika [Translation theory and translation practice]. – Moscow: Mezhdunarodnye otnoshenija, 1974. 216 s.
2. Chernjak V.D. Russkij jazyk i kul'tura rechi [Russian language and speech culture]. Moscow: Jurajt, 2014. 505 s.
3. Fedorov A.V. Osnovy obshhej teorii perevoda [Foundations of the General Theory of Translation]. Sankt-Peterburg: Filologija Tri, 2002. 416 p.
4. Anglijskij dlja juristov ili Juridicheskij anglijskij [Legal English]. *Delovoj anglijskij [Business English]*. URL: <https://www.delo-angl.ru/anglijskij-dlya-yuristov/> (Accessed 02.04.2021).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.И. Боблева, студентка 423 группы, бакалавриат, направление «Перевод и переводоведение», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lena-bobleva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6818-2934.

Д.К. Ефимов, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vomifemid@mail.ru.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.I. Bobleva, Undergraduate Student, 423 group, the profile «Translation and Translation Studies», Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lena-bobleva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6818-2934.

D.K. Efimov, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vomifemid@mail.ru.

Светлана Феодосьевна Бут-Гусаим,  
Илья Александрович Огренич  
г. Брест, Республика Беларусь

**«Говорящие» фамилии в исторической прозе современных белорусских писателей**

В статье рассматриваются фамилии персонажей исторической прозы современных белорусских авторов Георгия Марчука, Клавдии Калины, Генриха Далидовича, Владимира Гниломёдова. Выделены и описаны типы фамилий по степени семантической активности: прямоговорящие и косвенноговорящие. Охарактеризовано происхождение поэтонимов. Выявлена роль структурных компонентов (корня и аффиксов) литературных антропонимов и влияние контекста на формирование плана содержания и стилистической окраски поэтонимов. Использование аналитические-описательного, сравнительно-сопоставительного методов, а также лингвокультурологического комментирования позволило выявить прагматическую значимость поэтонимов в контексте исторической прозы, определить функционально-стилистические и национально-культурные особенности фамилий героев. Выявлены функции фамилий-поэтонимов в художественных произведениях. Определены основные закономерности выбора и употребления фамилий героев в контексте исторической прозы.

**Ключевые слова:** оним, антропоним, поэтоним, «говорящая» фамилия, историческая проза, прямоговорящая фамилия, косвенноговорящая фамилия.

Svetlana Feodosievna But-Gusaim,  
Ilya Alexandrovich Ogrenich  
Brest, Republic of Belarus

**“Talking” surnames in the historical prose by modern Belarusian writers**

The article views the characters’ surnames in the historical prose by modern Belarusian authors Georgy Marchuk, Claudia Kalina, Henry Dalidovich. The authors of the article single out and describe the types of the surnames according to their semantic activity: straight-talking surnames and indirectly-talking surnames. The origin of poetonyms (poetic names) is characterized. The article reveals the role of structural components (the root and affixes) of the anthroponyms in literature and the influence of the context on the formation of the content plan and stylistic colouring of the poetic names. With the help of analytical-descriptive, comparative-contrastive methods as well as linguistic and cultural commentary, the authors of the article find out the pragmatic meaning of poetonyms (poetic names) in the context of the historical prose and define the functional-stylistic and national-cultural peculiarities of the characters’ surnames. The functions of the surnames-poetonyms (poetic surnames) in the works of literature are described. Basic patterns of the choice and the usage of the characters’ surnames in the context of historical prose are defined.

**Keywords:** onym, anthroponym, poetonym (poetic name), “talking” surname, historical prose, straight-talking surname, indirectly-talking surname.

**Введение**

Насыщенная драматическими событиями национальная история XX века стала предметом художественного осмысления в исторической прозе белорусских писателей Георгия Марчука Клавдии Калины, Владимира Гниломёдова и Генриха Далидовича. В центре художественного мира, созданного в романах и повестях современных белорусских авторов – полные драматизма события Первой и Второй мировых войн, а также тяжелые десятилетия послевоенного восстановления страны, годы застоя. Создавая картины прошлого нашей земли, писатели умело используют прагматический заряд и образно-изобразительные особенности такого компонента антропонимикона, как фамилии.

Актуальность исследования обусловлена повышенным вниманием современного языкознания к проблемам лингвистики текста в целом и литературной ономастики в частности. Актуальность работы определяется также вниманием исследователей к изучению имён собственных в аспекте связи языка и культуры. Каждый хронологический отрезок развития социума формирует свой именовослов,

созвучный традициям, обычаям, структуре общества определенного времени. В этой связи представляется необходимым исследование ономастикона исторической прозы белорусских писателей, которая представляет широкие, разнообразные возможности для изучения состава, характера употребления и специфики функционирования отечественного именовослова XX века. Надо отметить, что нерешенным в современной литературной ономастике остаётся вопрос о связи имени собственного с типом художественного текста. Функции, выполняемые поэтонимами в художественном произведении, требуют осмысления с точки зрения их зависимости от жанровой принадлежности художественного текста. Категория жанра является одной из ключевых при анализе поэтонимикона художественного текста. Отмеченным выше обусловлена актуальность системного изучения вопроса о функционировании имен собственных в художественных произведениях различной жанрово-стилистической направленности.

Новизна представленного исследования в том, что впервые в литературной ономастике осуществ-

лено комплексное онамапоэтическое и лингвокультурологическое исследование такого важного компонента поэтонимикона белорусской исторической прозы, как фамилии. Антропонимия исторической прозы рассматривается с привлечением лингвистических и социально-культурных фактов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что собранный материал может быть использован при составлении ономастических словарей произведений современных писателей. Материалы и конкретные результаты, полученные авторами, могут быть востребованы при подготовке учебных изданий по лексикологии, ономастике, филологическому анализу художественного текста, стилистике, лингвокультурологии для учреждений высшего образования.

Цель представленного исследования – выявление лексико-семантических и функционально-стилистических особенностей фамилий героев белорусской исторической прозы, определение их историко-культурной специфики. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: выделены фамилии, использованные в исторической прозе; установлены способы образования поэтонимов, обладающих различной степенью семантической активности; определены функции фамилий в художественных произведениях писателей; выявлены основные закономерности в выборе и использовании фамилий-поэтонимов в исторической прозе. Цель и специфика материала предопределили выбор аналитически-описательного метода в качестве основного с использованием элементов сравнительно-сопоставительного метода и лингвокультурологического комментирования.

Современные ономатологи плодотворно работают в русле изучения жанрообразующих свойств поэтонимов. Ономастическое пространство произведений фольклора и русской классики было рассмотрено в пособии А.Ф. Рогалева «Имя и образ: художественная функция имен собственных в литературных произведениях и сказках» [11]. Художественные функции поэтонимов и их типы были исследованы в соотнесенности с идейно-тематическим содержанием произведений, мировоззрением писателей, а также с закономерностями писательского творчества в русле того или иного литературного направления (классицизма, сентиментализма, романтизма).

В монографиях «Оним в художественном тексте» и «Имя собственное в художественном тексте» [12; 13] В.В. Шуром было представлено комплексное описание художественно-эстетической роли, лингвистических функций поэтонимов в произведениях Якуба Коласа, Федора Янковского, Алеся Письменкова и других писателей. Были выявлены и системно описаны семантико-стилистические особенности онимов в художественных произведениях различных жанров,

установлены закономерности функционирования онимов в аспекте коммуникативно-прагматической организации художественного текста; определена роль узуальных и окказиональных средств в создании коннотативных значений поэтонимов.

Обращение И.М. Петрачковой к ономастическому материалу современной прозы и драматургии позволило выявить закономерности выполнения поэтонимами номинативно-дифференцирующей и художественно-изобразительной функций [9; 10].

#### Исследовательская часть

Фамилия – это официально кодифицированное в документах семейное именование человека, передаваемое ему в наследство от родителей. Отметим существенную разницу содержания и функций фамилий в жизни и в художественной литературе. В современном обществе проявляется тенденция к забвению, «стиранию» внутренней формы фамилии, которая выполняет прежде всего функцию идентификации личности как члена социума. Создавая именованная персонажей, писатель стремится «воскресить» внутреннюю форму онима, подчеркнуть связь с понятием, которое легло в основу фамилии. Фамилии-поэтонимы не столько идентифицируют, сколько характеризуют, оценивают, выражают эмоции и чувства автора и героев. В фамилиях отражается видение писателем своих персонажей, их характера, действий, поступков.

Наиболее ярко и прямолинейно функция художественно-образной характеристики персонажей выполняется *прямоговорящими фамилиями*. Имея прозрачную внутреннюю форму, поэтонимы этого типа характеризуют персонажей непосредственно, прямолинейно, являясь своего рода этикетками, ярлыками, предопределяющими характер восприятия и оценки читателем литературного героя. Э.Б. Магазаник сравнивает такие онимы с вывесками «которые заранее указывают читателю на то, с кем он имеет дело» [5, С. 30]. Поэтонимом указанного типа является фамилия героя романа Г. Марчука «Глаза и сон» Аверьяна Павловича *Лиходея*. Оним этот происходит от апеллятива со значением *‘тот, кто совершает злодеяния или способен на них, преступник’* [8, С. 200]. Такое явно отрицательное оценочное значение словообразовательной базы поэтонима соответствует образу человека жестокого, эгоистичного, мстительного. Влиятельный чиновник, председатель горисполкома *Лиходей* для достижения собственных корыстных целей без раздумья и сожалений жертвует судьбами и жизнями людей: доктора Александры Батура и ее сыновей (свидетелей «подвигов» бывшего партизана), своих подчиненных и даже жены и сына. Недаром на страницах произведения *Лиходей* предстает в образе Люцифера.

*Прямоговорящим поэтонимом* является фамилия-зарисовка внешности персонажа романа

В. Гниломёдова «Васильки на меже» молодой учительницы **Вишеньковой**: «выглядела девушка по-городскому. Одетая в кофточку из крепжоржета с вышивками на рукавах и зеленую юбочку. Головку красиво обрамляли заплетенные короной светлые косы, а на лбу был аккуратно уложен модный завиток, так называемый “локон страсти”, который носили городские модницы. Щеки подрумяненные и напудренные, а юный рот ярко окрашен. Пухленькая, жизнерадостная, она и вправду, согласно фамилии, **напоминала веселую розовощекую вишню**» [2, С. 44].

**Косвенноговорящие** фамилии не наделены таким прямым, явным характеристическим зарядом, как прямоговорящие. Дефинитивная сущность этих поэтонимов раскрывается в контексте, создающем развернутое представление о носителях онима этого типа. Значимость косвенноговорящих фамилий постигается путём глубокого осмысления художественных характеров, созданных писателем. Э.Б. Магазаник отмечал: «Такие имена – не вывеска, которая заранее объясняет читателю то, с кем он имеет дело, а аккомпанемент, звучащий только для чуткого уха. Постигнув подтекст такой фамилии, расшифровав скрытые знаки авторской характеристики героя, мы обогатим свое восприятие художественного произведения» [5, С. 30]. Примером косвенноговорящего онима является фамилия главного героя романа Георгия Марчука «Цветы провинции» **Доля**. В основе поэтонима – название «одного из древнейших представлений-персонификаций, которое мифологическим способом объясняет преддрешённость человеческой судьбы» [1, С. 18]. Жизнь Адася **Доли** сложна, в ней больше потерь, слез, невзгод, чем радости, смеха. В детстве мальчик теряет мать, закончившую жизнь самоубийством. В юности Доля тяжело заболевает туберкулёзом, переживает предательство друга и возлюбленной. Иногда Адасю казалось, что человек ничего не может изменить в своей жизни: «*Может, действительно я неудачник. Бывает такое... Волк рассказывал: не под той звездой родишься и все время мучаешься, пока душа твоя найдет новый приют, когда пройдет много времени*» [7, С. 57]. Но, пройдя путь разочарований и страданий, герой продолжает верить, что, хоть судьба каждого действительно предопределена, человек может наполнить свою жизнь глубоким смыслом и благодаря этому почувствовать себя счастливым. Адась встречает настоящую любовь, становится опорой семьи. Мужчина понимает: предназначение каждого из нас – любить ближнего, и эта любовь побеждает смерть: «*Каждый человек должен терпеливо бороться за жизнь, осознавать ответственность за детей, за род свой. Жизнь бесконечна, пусть будут счастливы живущие и пусть они наполняют своей неповторимостью новые книги. Нужно найти в себе силы и смелость но-*

*суть в себе прошлое, и оно поможет не бояться смерти. Ave vita!*» [7, С. 258].

Косвенноговорящей является фамилия главного героя романа Георгия Марчука «Без ангелов» Сергея **Беды**. Поэтоним может восприниматься как жесткое предопределение человеку горевать, страдать. Читатель наблюдает за формированием мировоззрения и моральных качеств героя произведения – сына советской эпохи. Сначала Сергей отмечает: «*с юности я искренне и преданно верил нашим руководителям, печатное слово вызывало уважение, полное доверие. Передовица “Правды” заменила мне Библию. Я принимал все на веру, не задумываясь*» [6, С. 116]. Писатель с чрезвычайной точностью фиксирует разлад, разочарование в жизни «*правильного, идейного советского человека*». Потеряв идеалы, герой не смог найти своего места в жизни, запутался в нитях времени. «*Что-то в моей душе после всех неприятностей надломилось... Я был похож на песок, который размывают на берегу волны*» [6, С. 132]. Символичным является сон Сергея: «*Мне однажды так и приснилось, что несущ крест, но не деревянный, а чугунный, тяжёлый, тяжёлый*» [6, С. 132]. Автор подчеркивает, что главная беда его героя – жизнь бездуховная, без сострадания к людям, без веры. «*Что сделает одинокий человек, если он сам без любви, без Бога. Без совести*» [6, С. 132]. Беда не смог найти себя ни в карьере, ни в общественной жизни, ни в семье. Не принес он радости, любви, счастья близким людям – жене, детям. Фронтвик Беда заканчивает жизнь самоубийством. «Говорящая» фамилия – своего рода предсказание трагической судьбы не только отдельного человека, но и целого поколения, отравленного идеологией, искалеченного ненавистью и злобой.

Один из путей возникновения косвенноговорящих фамилий – метафоризация. Писатели образуют антропонимы лексико-семантическим или морфологическим (суффиксальным) способом от апеллятивов, метафорические значения которых являются оценочной характеристикой определенных качеств личности. Например, в основе фамилии героини романа Г. Марчука «Без ангелов» **Ракиной** лежит название животного, которое в народном сознании закрепилось как символ злости. Заметим, что на страницах произведения ни разу не упоминается имя героини. И это является показателем отрицательной оценки Ракиной. Беспощадна лагерный доктор Ракина к страданиям больных людей. «*Ракина, как хозяйка собственной лавки, строго напутствовала: “Колоть камфору только тому, кто умирает. Сидячие, лежащие пусть терпят”*» [6, С. 12]. Жестока героиня к сопернице: ради того, чтобы завоевать мужчину, исподтишка добивается перевода молоденькой медсестры в соседний лагерь.

Фамилия Артема Александровича **Сыча**, героя рассказа Г. Далидовича «Чигирь», образована

от названия птицы, которое издавна используется как метафора-характеристика угрюмого, неприятного, нелюдимого человека. Создавая портрет персонажа, автор выделяет *«туманно и угрожающе полузакрытые тигринные глаза, сверлящий взгляд»* [3, С. 12]. Нелюдимый, завистливый Сыч тайком пишет донос на своего земляка, в жену которого был влюблен. Заставив женщину отречься от первого мужа, «врага народа», Сыч обманом женится на ней. Чтобы морально уничтожить соперника, Сыч заботится о последующем его аресте, а после всякими путями мешая научной карьере бывшего друга.

Примером косвенноговорящего онима является фамилия главной героини повести К. Калины «Янтарные бусы». В основе фамилии Марии *Земельки* – название «всеобщего источника жизни, матери всего живого, в том числе и человека. Представления о Земле тесно связаны с понятием рода, Родины, страны» [1, С. 100]. С глубокой древности в сознании наших предков «земля являлась критерием человеческой нравственности» [1, С. 101]. *Земелька*, воспитанная в крестьянской семье, придерживается в жизни исконных народных нравственных законов и норм. Девушка старательно работает, стремясь стать музыкантом, участвует в самодеятельных концертах для жителей разрушенного послевоенного города и раненых военных. Несмотря на слабое здоровье, свободное время Мария посвящает уходу за «тяжелыми» больными в госпитале: *«говорят, что на войне человек ко всему привыкает: к свисту пуль, к разрывам снарядов, к крови, даже к смерти. Не знаю, может, и так... Я не могла привыкнуть к боли и страданиям раненых. У меня ночами болело сердце, и я просыпалась, пила лекарство, которое сварила мне баба Пракса. Она сказала, чтобы я не так часто приходила дежурить, а то заболела. Но я не могла уже не ходить в госпиталь, это было моим долгом, даже большим, чем долг – потребностью»* [4, С. 148]. Именно *Земелька* словом и делом поддерживает подругу Надежду в ее трудном и ответственном решении – стать спутницей жизни слепого парня.

Наряду с приемом соответствия смысла фамилии сущности созданного образа белорусские авторы используют приём контраста, когда семантика поэтонима противоположна характеру персонажа. Так, в рассказе Клавдии Калины «Пианино» комический эффект создается за счет несоответствия «говорящей» фамилии *Малечко* внешности огромного, неуклюжего солдата: *«все посмеивались над Малечкой, над его плащ-палаткой, сшитой из двух палаток, и над нелепой фамилией, ведь куда удобнее было бы ему зваться Величкой. Был высоченный, широкоплечий, носатый, с тяжелыми, как гири, руками и громадными ступнями. Ноги были такие большие, что парень никак не мог себе подобрать сапог. И поэтому он просто ножничком про-*

*пирывал в сапогах дырки, чтобы хоть немного дать волю пальцам»* [4, С. 152–153].

Как известно, антропонимическое пространство художественного произведения является отражением ономастикона определенного языка. В произведениях белорусских писателей можно выделить те же разряды фамилий по происхождению, что и в антропонимиконе современного белорусского языка. Во-первых, это фамилии, образованные от календарных личных имен. Во-вторых, это фамилии, возникшие от имен-прозвищ апеллятивного происхождения. Фамилии первой группы образуются главным образом суффиксальным способом. Они возникли путем присоединения к различным формам личных имен формантов -ович, -евич (*Богданович, Семенович, Глебович, Лаврикович, Томашевич*); -ов, -ов, -ев (*Пенкратов, Ильенков, Прокофьев, Михеева, Иванов*); -ин (*Мишенин*); -енок (*Павленок*); -енко (*Симоненко, Дорофеенко*); -ук (*Лазарук*); -ик, -чик (*Филипчик, Савичик, Савчик*). Фамилии второй группы образовались от апеллятивов как лексико-семантическим способом (*Коврига, Грива*), так и с помощью различных суффиксов (*Губаревич, Литвинович, Вишневецкий, Журавлева*). В основе этих фамилий лежат бывшие прозвища апеллятивного происхождения, характеризующие индивида по социальному положению, роду занятий, национальности (*Ткач, Казакевич, Воднос, Литвинова, Чумак, Царик, Гончарук, Есауленко, Коновалов, Ковальчук, Войтешонок*); по физическим, умственным, моральным качествам (*Тупица, Богатыревич, Хорошун, Лобач, Бегун, Головач, Балаболка, Губаревич, Лысюк*). Выделяются фамилии топонимического происхождения, образованные суффиксальным способом: *Мещерский, Туровец*.

Главная функция поэтонимов, являющихся важнейшим средством создания художественного образа, – поэтикаанаместическая (художественная). В составе этой функции, по мнению И.М. Петрачковой, выделяются характеристический, идейный (идеологический), стилистический, социальный компоненты [9, С. 122]. Выполняя характеристическую функцию, фамилии дают читателю информацию о внешности объекта характеристики (*Грива, Богатыревич, Малечко*), о моральных качествах героя (*Лиходей, Злобин, Ракина, Казак*), об особенностях речи индивида (*Балаболка*).

Идеологическая составляющая художественной функции заключается в том, что посредством поэтонимов автор оттеняет идеологический подтекст, тесно связанный с общей идеей произведения. Так, в романах «Глаза и сон», «Без ангелов», «Год демонов» посредством прямоговорящих фамилий, называющих представителей власти (*Лиходей, Стародорожец, Свистун, Злобин*), Г. Марчук показывает, что управляют государством аморальные, беспощадные, равнодушные к чело-

веческим проблемам люди. Фамилия *Бедя*, называющая главного героя романа «Без ангелов», – одно из средств, помогающих передать трагедию поколения духовно искалеченных, отравленных идеологией людей-рабов.

Стилистический компонент художественной функции поэтонимов заключается в том, что характеристические онимы не только называют персонажей, но и дают им положительную (*Хорошун, Владыкин*) или отрицательную (*Булька, Свистун, Лиходей, Сыч*) оценку. Кроме того, поэтонимы передают достаточно широкий спектр эмоций. Это восхищение (*Владыкин*), шутливость (*Горошко*), презрение (*Гадов*) и др.

Социальная функция антропонимов в произведениях писателей – это указание посредством имён на место персонажей в социальной иерархии. Так, в отечественной литературе сложилась традиция употребления фамилий на -ский как показателей принадлежности носителей таких наименований к высшему сословию. Эту традицию продолжают и современные писатели. Так, в романе Г. Марчука «Крик на хуторе» воссоздаются события, происходящие в Западной Беларуси накануне первой мировой войны. Почти все представители шляхетского сословия в произведении

имеют фамилии на -ский/-цкий: *Вишневецкий, Шидловский, Грановский, Яворский, Матиевский, Шептицкий, Дембицкий, Местицкий, Красицкий*.

#### Заключение

Историческая проза белорусских писателей характеризуется стилистически мотивированным использованием таких антропонимических единиц, как фамилии. Важнейшими чертами антропонимикона произведений исторической тематики является соответствие поэтонимов времени и этнокультурному региону, в котором разворачиваются события, широкое использование фамилий реальных исторических личностей, формирующих фон действия, а также соответствие смысловой нагрузки и формы фамилий-поэтонимов словообразовательным типам и моделям антропонимов XX века. В контексте исторической прозы преобладают косвенноговорящие фамилии-поэтонимы. «Затушёванная» внутренняя форма таких антропонимов раскрывается, благодаря таким средствам, как характеристика внутреннего мира, описание поступков героев в сюжетном действии. Эмоционально-оценочная образность фамилий литературных героев обусловлена принятыми в обществе этическими и эстетическими нормами.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белорусская мифология : энциклопедия / С. Санько [и др.]. – Минск : Беларусь, 2006. – 599 с. – Текст : непосредственный.
2. Гниломёдов, В.В. Васильки на меже / В.В. Гниломёдов. – Текст : непосредственный // *Полымя*. – 2011. – № 1. – С. 30–61.
3. Далидович, Г. Десятый класс / Г. Далидович. – Минск : Юнацтва, 1990. – 286 с. – Текст : непосредственный.
4. Калина, К. Крылатый конь / К. Калина. – Минск : Юнацтва, 1989. – 145 с. – Текст : непосредственный.
5. Магазаник, Э.Б. Ономапоэтика, или «говорящие имена» в литературе / Э.Б. Магазаник. – Ташкент : Фан, 1978. – 148 с. – Текст : непосредственный.
6. Марчук, Г. Без ангелов / Г. Марчук. – Минск : Художественная литература, 1993. – 256 с. – Текст : непосредственный.
7. Марчук, Г. Цветы провинции / Г. Марчук. – Минск : Юнацтва, 1993. – 356 с. – Текст : непосредственный.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : 57000 слов / С.И. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1986. – 797 с. – Текст : непосредственный.
9. Петрачкова, И.М. Жанраўтваральная роля онімаў / И.М. Петрачкова. – Текст : непосредственный // *Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины*. – 2001. – № 1 (10). – С. 122–124.
10. Петрачкова, И.М. Художественное использование антропонимов в драматургии А. Вампилова / И.М. Петрачкова. – Текст : непосредственный // *Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта*. – 2009. – № 3. – С. 64–68.
11. Рогалев, А.Ф. Имя и образ / А.Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с. – Текст : непосредственный.
12. Шур, В.В. Онім у мастацкім тэксце / В.В. Шур. – Минск : Кнігазбор, 2006. – 216 с. – Текст : непосредственный.
13. Шур, В.В. Уласнае імя ў мастацкім тэксце / В.В. Шур. – Мазыр : МДПУ імя І. Шамякіна, 2010. – 207 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. San'ko S., et al. Belorusskaja mifologija: jenciklopedija [Belarusian mythology]. Minsk: Belarus', 2006. 599 p.
2. Gnilomjodov V.V. Vasil'ki na mezhe [Cornflowers on the border]. *Polymja [The fire]*, 2011, no. 1, pp. 30–61.
3. Dalidovich, G. Desjatyj klass [Tenth form]. Minsk: Junactva, 1990. 286 p.
4. Kalina K. Krylatyj kon' [Winged Horse]. Minsk: Junactva, 1989. 145 p.
5. Magazanik Je.B. Onomapojetika, ili «govorjashhie imena» v literature [Onomapoetics, or “speaking names” in literature]. Tashkent: Fan, 1978. 148 p.
6. Marchuk G. Bez angelov [Without angels]. Minsk: Hudozhestvennaja literatura, 1993. 256 p.

7. Marchuk G. Cvety provincii [Province Flowers]. Minsk: Junactva, 1993. 356 p.
8. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka: 57000 slov [Dictionary of the Russian language]. Moscow: Russkij jazyk, 1986. 797 p.
9. Petrachkova I.M. Zhanraŭtvaral'naja rolja onimaŭ [Generic role of onimak]. *Izvestija Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni Franciska Skoriny* [Proceedings of Francisk Skorina Gomel State University], 2001, no. 1 (10), pp. 122–124.
10. Petrachkova I.M. Hudozhestvennoe ispol'zovanie antroponimov v dramaturgii A. [Artistic use of anthroponyms in the drama of A. Vampilov]. *Vesnik Belaruskaga dzjarzhaŭnaga ŭniversitjeta* [Bulletin of Belarusian State Economic University], 2009, no. 3, pp. 64–68.
11. Rogalev A.F. Imja i obraz [Имя и образ]. Gomel': Bark, 2007. 224 p.
12. Shur V.V. Onim u mastackim tjeksce [An onym in an artistic text]. Minsk: Knigazbor, 2006. 216 p.
13. Shur V.V. Ulasnae imja ŭ mastackim tjeksce [Proper name in an artistic text]. Mazyr: MDPU imja I. Shamjakina, 2010. 207 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

С.Ф. Бут-Гусаим, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской филологии УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: svfbg@tut.by, ORCID: 0000-0002-4895-6947.

И.А. Огренич, студент филологического факультета, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: bogrenich@bk.ru, ORCID: 0000-0001-8607-7014.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

S.F. But-Gusaim, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Belarusian Philology, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus, e-mail: svfbg@tut.by, ORCID: 0000-0002-4895-6947.

I.A. Ogrenich, Student of Philological School, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus, e-mail: bogrenich@bk.ru, ORCID: 0000-0001-8607-7014.

УДК 398

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_119

**Анна Александровна Логачева**

г. Орёл

**Лексико-грамматические особенности адаптированной русской сказки  
как фольклорного жанра**

В статье рассматриваются лексико-грамматические характеристики конструкций, используемых в фольклорном жанре сказки, изучаемой в иностранной аудитории.

Русская сказка как фольклорный жанр показывает студентам-иностранцам особенности культуры и традиций русского народа, его обычаев и уклада жизни. Поэтому очень важно на занятиях по русскому языку как иностранному познакомиться студентов с фольклорными жанрами, в частности, со сказкой. Это адаптированные учебные тексты, в которых функционирование лексических и синтаксических единиц выражено в максимально упрощённом виде. На примере русской народной сказки «Месяц, Солнце и Ветер» установлено, что наиболее употребительными в адаптированных текстах являются простые и сложные предложения, имеющие в своем составе однородные члены. В этой связи в работе описываются синтаксические конструкции с однородными членами предложения, выявляются особенности их структуры и семантики, определяются их возможности изучения на занятиях по русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** лексические и грамматические особенности предложений, однородные члены предложения, сочинительные союзы, структура и семантика предложения.

**Anna Alexandrovna Logacheva**

Oryol

**Lexico-grammatical features of the adapted Russian fairy tale as a folklore genre**

The article examines the lexical and grammatical characteristics of the constructions used in the folklore genre of a fairy tale studied in a foreign audience.

The Russian fairy tale as a folklore genre shows foreign students the peculiarities of the culture and traditions of the Russian people, their customs and way of life. Therefore, it is very important to acquaint students with folklore genres, in particular, with a fairy tale, in the classroom on Russian as a foreign language. These are adapted educational texts in which the functioning of lexical and syntactic units is expressed in the most simplified form. Based on the example of the Russian folk tale “The Month, the Sun and the Wind”, it has been established that the most common in adapted texts are simple and complex sentences with homogeneous members. In this regard, syntactic constructions with homogeneous members of the sentence are described, the features of their structure and semantics are revealed, and their possibilities of studying in the classroom in Russian as a foreign language are determined.

**Keywords:** lexical and grammatical features of sentences, homogeneous members of a sentence, compositional conjunctions, structure and semantics of a sentence.

Являясь отражением культуры, традиций и обычаев русского народа, сказка как жанр словесного искусства издавна привлекала внимание не только литературоведов, но и лингвистов. Согласно современному пониманию, сказка – это «повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [6, С. 720]. Отметим, что в сказке как фольклорном жанре концентрируются не только культурные ценности народа, но и особенности его языка. Особую значимость подобная двуплановость приобретает в иностранной аудитории, в которой большое внимание уделяется проблеме приобщения иностранных студентов к различным формам национальной культуры и овладению русским языком.

В процессе чтения и понимания содержания русской сказки студенту-иностранцу необходимо знание лексики и грамматики русского языка. В этом отношении интересной представляется точка зрения М. Кхерибиш, согласно которой в изучении сказки можно выделить три этапа: «предъявление фольклорно-энциклопедической информации; описание некоего «стереотипного образа»; выделение значений, которые может выражать языковая единица» [5, С. 21-22].

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет собой языковой уровень, формирующий у студентов-иностранцев знания лексических средств и грамматических форм.

Изучая русский язык по учебнику «Дорога в Россию» (авторы В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых), студенты-иностранцы знакомятся с разными сказками. На начальном этапе (элементарный уровень освоения языка) в иностранной аудитории читаются такие сказки, как «Репка» и «Три медведя». Они являются небольшими по объему и основываются на повторе сюжета, что выражается в сходстве грамматического значения используемых лексических и синтаксических единиц русского языка. Это позволяет студенту-иностранцу, на наш взгляд, легче понимать содержание сказки, запоминать лексику и особенности функционирования синтаксических конструкций.

Позже происходит знакомство со сказкой более сложной структуры, а именно: студенты читают такую сказку, как «Месяц, Солнце и Ветер», которая соответствует первому сертификационному уровню овладения языком. Русская народная сказка «Месяц, Солнце и Ветер» является большей по объему, чем ранее изученные сказки, а следовательно, в ней больше языковых единиц для изучения и запоминания.

Безусловно, сказки, предлагаемые авторами учебника «Дорога в Россию», являются адаптированными для иностранной аудитории, что является вполне объяснимым. В русских народных сказках встречается большое количество слов разговорной

лексики, употребляются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами и т.д. На начальном этапе изучения языка студенты-иностранцы с этим не знакомы. Поэтому в адаптированной сказке язык максимально доступен студентам, которые только начинают его учить. А синтаксические конструкции представлены простыми и сложными предложениями с одним видом связи.

Таким образом, в данной работе правомерно говорить о русской народной сказке как учебном тексте, адресованном иностранной аудитории. И здесь важным является не только знакомство с культурой русского народа при помощи сказки, но и изучение и повторение грамматики русского языка на примере текста русской народной сказки. Такая двуплановая работа на занятиях по русскому языку как иностранному будет продуктивной, поэтому знакомство со сказкой, создающей общее положительное психоэмоциональное впечатление, необходимо осуществлять с опорой на изучение языковых единиц русского языка.

В данной работе наши интересы сосредоточены на изучении особенностей функционирования синтаксических конструкций на примере русской народной сказки «Месяц, Солнце и Ветер». Особое внимание к синтаксису не случайно. Являясь высшим уровнем языковой системы, синтаксис включает сведения из других разделов языка. Например, без знания словарного состава языка студент-иностранец не построит фразу в речи. Это с одной стороны. С другой, - совместная работа с преподавателем над синтаксическими конструкциями формирует в сознании студента умение строить устное и письменное высказывание.

Изучая русский язык, студенты-иностранцы еще на базовом уровне знакомятся с простыми и сложными предложениями, поэтому к моменту знакомства с русской народной сказкой «Месяц, Солнце и Ветер» у студентов имеются знания о некоторых видах простых и сложных предложений. Простые предложения более понятны студенту-иностранцу, поэтому остановимся на их описании.

Русская народная сказка «Месяц, Солнце и Ветер» изучается в учебном комплексе, обеспечивающем подготовку по русскому языку как иностранному в объеме требований первого сертификационного уровня. Это свидетельствует о том, что на данном этапе студенты-иностранцы владеют основными знаниями в области лексики и грамматики русского языка.

В данной работе на примере русской народной сказки «Месяц, Солнце и Ветер» мы рассмотрели особенности употребления синтаксических конструкций и особенности их изучения в иностранной аудитории. В ходе проведенного исследования удалось установить, что в русской народной сказке «Месяц, Солнце и Ветер» употребляются как простые, так и сложные предложения с различными видами связи. Однако наиболее частными являются

простые предложения, осложненные однородными членами, и сложные предложения, имеющие в своем составе одну часть с однородными членами предложения (далее – ОЧП). В этой связи в данной работе нами описаны синтаксические конструкции, имеющие в своем составе ОЧП.

Известно, что в русской синтаксической науке описаны ОЧП, выраженные любым членом предложения, как главным, так и второстепенным. В наших выборах наиболее частотны ОЧП, выраженные сказуемыми. Однородные подлежащие отмечены как единичные вкрапления, а предложения, осложненные однородными второстепенными членами предложения, не встречаются.

Думается, употребление однородных сказуемых связано со структурой сказки, основанной на повторе и стремящейся к повествованию и действию. Это обуславливает частое употребление глаголов, в частности ОЧП, выраженных глаголами.

Что в современной синтаксической науке понимается под ОЧП? «ОЧП образуют сочинительный ряд, в котором все слова равноправны. Условиями однородности ряда членов являются: 1) связь с одной и той же словоформой; 2) однотипность синтаксической функции; 3) отсутствие отношений зависимости между членами ряда» [4, С. 334]. В устной речи важное значение приобретает ещё и интонация.

Отметим, что часто в основу определения ОЧП положен формальный признак. Убедительной представляется точка зрения В.В. Бабайцевой, согласно которой необходимо учитывать не только морфологический признак, но и семантические отношения в составе ОЧП.

Рассмотрим некоторые примеры.

*Приехал Месяц и увёз её (старшую дочь - А.Л.) к себе. Приехало Солнце и увезло её (среднюю дочь - А.Л.) к себе. Прилетел Ветер и унёс её (младшую дочь - А.Л.) к себе* [1, С. 99-100].

Здесь можно обобщить однотипные действия на основе сходства лексико-грамматических значений сочинительных словоформ. Этими словоформами являются сказуемые, выраженные глаголами, связанные между собой сочинительной связью, маркированной союзом **и**, и относящиеся к подлежащему *Месяц* (в первом предложении), *Солнце* (во втором предложении), *Ветер* (в третьем предложении). В данном случае перед нами ОЧП, осложненные однородными сказуемыми.

Следует отметить, что однородность может быть фоном для выражения разнообразных семантических отношений, требующих определённого порядка слов. Семантика в составе ОЧП выявляется на основе морфолого-лексической наполняемости частей и использовании сочинительных союзов.

Согласно традиции, сочинительные союзы делятся на следующие группы:

- 1) соединительные: **и, да=и, ни-ни**;
- 2) противительные: **а, но, да=но, зато, однако**;

3) разделительные: **или, либо, не то...не то, то...то, то ли...то ли**;

4) сопоставительные: **как... так и, не только...но и, хотя и...но** и др.;

5) присоединительные: **да и, а и, но и, да и то** и др. [2, С. 392-393].

Союзы одной группы выражают, как правило, близкие смысловые отношения, однако, в отдельно взятом предложении возможна передача более тонких смысловых оттенков.

В русской народной сказке «Месяц, Солнце и Ветер» самым частотным является союз **и**, выражающий различные смысловые отношения (одновременности, временного следования ситуаций и др.) в ряду ОЧП [7, С. 617-621].

Рассмотрим некоторые примеры.

*А старик всё стоял и палец в окошке держал* [1, С. 99].

В данном предложении союз **и** соединяет однородные сказуемые, выраженные глаголами несовершенного вида в прошедшем времени. Повторяющийся союз **и** подчеркивает однородность соединяемых сказуемых [3, С. 226], поэтому здесь мы можем говорить об одновременности протекания ситуаций. Также семантика одновременности выражена в следующем примере:

*Он (старик - А.Л.) больше никуда не ходит, лежит на печи, ест пироги да сказки рассказывает* [1, С. 101].

Здесь семантика одновременности формируется повтором глаголов несовершенного вида в настоящем времени.

На фоне абстрактной семантики соединения союз **и**, с одной стороны, может формировать самые разнообразные значения в предложении с ОЧП, с другой – главные актуализированные коммуникативные смыслы возникают при его взаимодействии с морфолого-лексическим содержанием компонентов однородного ряда:

*Старик погостил у старшей дочери и отправился домой. Солнышко пришло и село среди комнаты. Спасибо соседи увидели, прибежали и помогли ей (жене - А.Л.) выйти из воды* [1, С. 99-101].

Здесь представлены отношения временного следования ситуаций: второе действие совершается после первого действия, но не обусловлено им, отсюда закреплённый порядок компонентов однородного ряда.

Изучение синтаксических особенностей русской народной сказки «Месяц, Солнце и Ветер» показало, что ОЧП могут не только осложнять простое предложение, но и встречаться в составе сложного предложения:

*Старшая дочь оделась, нарядилась и вышла из дома ждать, когда придет Месяц. Средняя дочь оделась, нарядилась и вышла из дома ждать, когда придет Солнце. Вот и младшая дочка оделась, нарядилась, вышла из дома и стала ждать, когда прилетит Ветер* [1, С. 99-100].

В приведенных примерах, представляющих собой сложноподчиненные предложения, первая часть осложнена однородными сказуемыми. Структура данных предложений однотипна, что обусловлено жанровыми особенностями русской народной сказки, основанной на повторе. Перед нами сложноподчиненные предложения, в которых выражены временные отношения. Внутри блока ОЧП можно выделить отношения временного следования ситуаций, которые выражены глаголами совершенного вида.

В исследуемом материале встречаются сложные бессоюзные предложения, имеющие в составе одной из своих частей блок ОЧП:

*А дорога к Месяцу была очень долгая и трудная: старик шел через поля, проходил через леса, переходил реки, обходил болота. А дорога к Солнцу была очень долгая и трудная: старик шел через поля, проходил через леса, переходил реки, обходил болота. А дорога к Ветру была долгая и трудная: старик шел через поля, проходил через леса, обходил широкую реку [1, С. 99-100].*

Во всех приведенных примерах, оформленных как сложное бессоюзное предложение, вторая часть представляет собой простое предложение, осложненное однородными членами, между которыми выражены отношения одновременности. Отношения одновременности проявляются в блоке ОЧП, когда сказуемые являются глаголами несовершенного вида, временные ситуации совпадают по времени протекания.

Наблюдения над языковым материалом позволяют говорить о том, что предложения с однородными членами имеют различную структуру, а именно: являются как самостоятельными простыми предложениями, так и входят в состав сложного предложения.

Простые предложения, осложненные ОЧП, передают больше информации, чем простые предложения. Количество передаваемой информации зависит от длины однородного ряда. Наибольшей способностью к распространению информации обладают глагольные формы, о чем свидетельствуют приведенные нами примеры. Повтор глагольной формы актуализирует действие сказочного персонажа, показывает его длительность. Это характерно для русской народной сказки, стремящейся к активному развитию сюжета, основанного на повторяющемся действии.

Обращение к русской народной сказке на занятиях по русскому языку как иностранному объясняется концентрацией в ней культурологических и лингвистических явлений, важных для процесса обучения в целом. Чтение, пересказ и обсуждение содержания сказки способны формировать, по нашему мнению, представление о русской культуре, укладе жизни русского народа. Работа такого плана на занятиях по русскому языку как иностранному может подразумевать во-

просно-ответную форму, т.е. преподаватель задает вопрос, а студенты на него отвечают. Кроме того, можно предложить студентам пересказ сказки не только от третьего лица, но и от первого лица, включая диалог с другими студентами. Обсуждение прочитанной сказки может включать следующие вопросы:

1. Понравился ли вам старик, главный герой? Почему?
2. Кто помогал ему в трудных ситуациях?
3. Опишите характеры Месяца, Солнца и Ветра. Как вы думаете, почему их так зовут?
4. Что пытался сделать старик после каждого возвращения домой от своих дочерей?
5. Как вы думаете, чему учит эта сказка?
6. Перескажите сказку от лица разных героев (по выбору).
7. Расскажите сказки, которые вы читали в своей стране.

Обсуждение содержания сказки, выявление особенностей характеров героев помогут студенту-иностранцу, на наш взгляд, познакомиться с русской культурой и обычаями русского народа, понять общечеловеческие ценности.

Отметим, что работа с русской народной сказкой на занятиях по русскому языку как иностранному должна быть направлена, по нашему мнению, и на закрепление знаний грамматики. Здесь можно предложить студентам комплекс разнообразных упражнений, а именно:

1. Найдите в тексте родственные слова, выраженные различными частями речи (*например, ум, умный, умница, поумнеть*). Запишите их.

Поскольку в синтаксисе русского языка функционируют и выражаются единицы всех уровней, здесь мы предлагаем задание на повторение лексики и словообразования. Выполняя задание подобного плана, студенты вспоминают однокоренные слова, их значение, а также их частеречную принадлежность, что является областью изучения грамматики.

2. Найдите в тексте простые и сложные предложения. Установите, где в них S (субъект), а где P (предикат). Начертите схемы предложений.

Такая работа позволяет закрепить знания в области синтаксиса русского языка, формирует умение видеть S и P, отличать простое предложение от сложного, самостоятельно строить высказывание.

3. Выпишите глаголы из простых и сложных предложений. Определите их время, лицо, число и род (если есть). Глаголы какого вида употребляются в сказке?

Здесь предлагается работа с глаголами, т.к. в сказке как фольклорном жанре они наиболее употребительны. А ОЧП, описанные нами выше, в сказках, основанных на повествовании, также чаще выражены глаголами. Термин «ОЧП» не вводится в изучении русского языка как иностранно-

го на этапе первого сертификационного уровня, однако преподавателю важно сформировать у студента-иностранца умение видеть глагольный ряд и понимать, что указанные глаголы выражены одинаковыми грамматическими категориями времени, числа, лица и рода. Это признаки ОЧП.

4. Найдите в тексте глаголы движения, определите направление движения. Составьте схемы движения.

Изучение глаголов можно продолжить, повторяя глаголы движения. Это одна из трудных тем в практике преподавания русского языка как иностранного, поэтому требует постоянной и планомерной работы.

Таким образом, предложенные задания ориентированы не только на знакомство с новым учебным материалом, в частности, с синтаксическими конструкциями, но и на повторение других разделов русского языка, находящихся выражение в синтаксисе как высшем уровне языковой системы.

Следует отметить, что выполнение заданий по лексике русского языка и конкретный анализ синтаксических конструкций можно использовать как способ изучения и повторения грамматики русского языка. На примере русской народной сказки «Месяц, Солнце и Ветер» студенты-иностранцы пополняют свой словарный запас, вспоминают различные части речи с общим корнем, повторяют глаголы, в том числе глаголы движения, изученные ими ранее. Кроме того, описанные нами выше синтаксические конструкции, позволяют обратиться к семантике глаголов, определить длительность совершаемого действия, установить вид глагола. Работая с текстом сказки,

необходимо обратить внимание студентов на структуру предложений, тем самым, закрепляя знания студентов о простом и сложном предложениях.

Наблюдения над синтаксическими особенностями русской народной сказки, описанные нами выше, позволяют продемонстрировать особенности и трудные случаи грамматики, показать взаимосвязь разделов русского языка. С целью усвоения изучаемого материала возможна разработка упражнений, направленных на усвоение и закрепление полученных ранее знаний.

Отметим, что сказки, предлагаемые авторами учебника «Дорога в Россию», являются адаптированными для иностранной аудитории. Однако это не снижает их ценности как фольклорного жанра, приобщающего к укладу жизни русского народа и формирующего представление о добре, зле, долге и чести. В то же время работа со сказками на занятиях по русскому языку как иностранному может быть направлена на изучение и повторение грамматики русского языка. Знание лексики и синтаксиса русского языка помогает студенту-иностранцу не только понимать чужую речь, но и самостоятельно строить высказывание.

Синтаксический анализ различных конструкций, проведенный в данной работе, намечает возможные пути дальнейшего их изучения с лингвистической или методической точек зрения в связи с текстовыми особенностями сказки как жанра фольклора. Работа подобного рода направлена на освоение различных аспектов русского языка и совершенствование языковой компетенции студентов-иностранцев.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, В.Е. Дорога в Россию. В 2 т. Т. II : учебник рус. яз. (первый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 184 с. – Текст : непосредственный.
2. Бабайцева, В.В. Система членов предложения в современном русском языке / В.В. Бабайцева. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2011. – 496 с. – Текст : непосредственный.
3. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Синтаксис : учеб. пособие / А.Н. Гвоздев. – 5-е изд., доп. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 352 с. – Текст : непосредственный.
4. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин. – Москва : Высшая школа, 2006. – 407 с. – Текст : непосредственный.
5. Кхерибиш, М. Лексикографическое описание русских народных сказок в учебных целях : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. Кхерибиш. – Москва, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов. – Москва : Азбуковник, 1998. – 944 с. – Текст : непосредственный.
7. Русская грамматика. Синтаксис. Т. 2. – Москва : Наука, 1980. – 710 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiju. V 2 t. T. II: uchebnik rus. jaz. (pervyj uroven') [Road to Russia. In 2 volumes. Vol. II]. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014. 184 p.
2. Babajceva V.V. Sistema chlenov predlozhenija v sovremennom russkom jazyke [The system of sentence members in modern Russian]. Moscow: FLINTA: Nauka, 2011. 496 p.
3. Gvozdev A.N. Sovremennij russkij literaturnyj jazyk. Sintaksis: ucheb. posobie [Modern Russian literary language. Syntax]. Moscow: LIBROKOM, 2009. 352 p.
4. Kasatkin L.L. Kratkij spravochnik po sovremennomu russkomu jazyku [A short guide to the modern Russian language]. Moscow: Vysshaja shkola, 2006. 407 p.

5. Kheribish M. Leksikograficheskoe opisanie russkih narodnyh skazok v uchebnyh celjah: avtoref. dis. kand. filol. nauk [Lexicographic description of Russian folk tales for educational purposes. Ph. D. (Philology) thesis]. Moscow, 2007. 23 p.
6. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogoazyka: 80 000 slov i frazeol. vyrazhenij [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik, 1998. 944 p.
7. Russkaja grammatika. Sintaksis. T. 2 [Russian grammar. Syntax. Vol. 2]. Moscow: Nauka, 1980. 710 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

А.А. Логачева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орёл, Россия, e-mail: logacheva-anna1980@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7451-3226.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

A.A. Logacheva, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia, e-mail: logacheva-anna1980@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7451-3226.

УДК 81.161.1

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_124

**Анастасия Алексеевна Пучинина,  
Наталья Викторовна Сергиенко**  
г. Барнаул

**Англицизмы в речи современной русскоговорящей молодёжи**

В статье рассматриваются заимствования из английского языка и их место в современном молодёжном сленге. Заимствование – естественный процесс развития языка. Большинство слов в русском языке, заимствованных из английского языка на современном этапе, являются словами-гибридами – образованиями, где сохраняется английский корень, а к нему добавляется русский аффикс. Целью статьи является изучение места, частоты и сфер использования англицизмов в сленге русскоговорящей молодёжи. Результаты проведённого исследования демонстрируют, что большинство респондентов, участвовавших в опросе, знакомы с англицизмами и используют их в своей речи. Основные сферы использования англицизмов: интернет и общение с друзьями. К главным функциям использования англицизмов в современном молодёжном сленге в России стоит отнести: необходимость выделить «своих» и «чужих»; желание самовыразиться; потребность обозначить новые понятия; стремление быть и/или казаться представителем иной культуры; желание сэкономить языковые средства и время. Авторы приходят к выводу о необходимости баланса в употреблении англицизмов.

**Ключевые слова:** молодёжный сленг, англицизм, русский язык, английский язык, заимствования, неологизм.

**Anastasiya Alekseevna Puchinina,  
Natalia Victorovna Sergienko**  
Barnaul

**Anglicisms in the speech of modern Russian young people**

The article examines borrowings from the English language and their place in modern youth slang. Borrowing is a natural process of language development. Most of the words borrowed from the English language into the Russian language at the present stage are hybrid words - formations where the English root is preserved, and a Russian affix is added to it. The purpose of the article is to study the place, frequency and areas of use of Anglicisms in the slang of Russian-speaking young people. The results of the study show that the majority of the respondents who participated in the survey are familiar with Anglicisms and use them in their speech. The main areas of use of Anglicisms: the Internet and communication with friends. The main functions of using Anglicisms in modern youth slang in Russia include: the need to highlight "ours" and "foes"; desire to express yourself; need to define new concepts; striving to be and / or appear to be a representative of another culture; desire to save language resources and time. The authors come to the conclusion about the need for a balance in the use of Anglicisms.

**Keywords:** youth slang, Anglicism, the Russian language, the English language, borrowings, neologism.

Английский язык является одним из важнейших средств коммуникации в современном мире, и, как язык международного общения, активно способствует процессу глобализации. Увеличение международных контактов, использование английского языка во многих сферах жизнедеятельности в пространстве нашего государства не могут не повлиять на изменения в русском языке. С течением времени слов, заимствованных из английского языка, в русском языке становится

больше, и в настоящее время на основе англицизмов формируется особый сленг среди русскоговорящих, особенно среди молодёжи.

В данной статье мы рассмотрим англицизмы в сленге русскоговорящей молодёжи, сферу и частоту использования данных слов, а также функции англицизмов в русском языке.

Под сленгом мы понимаем неформальные слова и выражения, используемые в повседневной речи, которые характерны для определённой группы лю-

дей: детей, подростков, сотрудников одной компании, членов группировки и т.д. [6]. Понятие «сленг» вошло в лингвистическую науку в России в середине 20 века, вопросами изучения сленга занимались такие выдающиеся лингвисты как И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, Л.П. Крысин. В лингвистике и повседневной речи понятие «сленг» получило некую популярность только в начале 90-х годов 20 века, когда английский язык стал активно изучаться в России, американская культура начала внедряться в российское общество и молодые люди стали использовать в своей речи англицизмы, чтобы продемонстрировать свою «инаковость» [2, С. 107].

Русский язык, как и любой другой язык, развивается, претерпевает изменения, обновляется. В русском языке появляется много заимствований из разных языков. Однако, воззрения учёных, литераторов, языковедов на заимствования чрезвычайно варьируются. Так, например, И.С. Тургенев относился к радикальным защитникам родного языка, критически отзывался об иностранных словах в русской речи: «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас» [5, С. 18]. А.Н. Толстой же, напротив, говорил о необходимости заимствований языковых единиц, не имеющих аналогов в русском языке: «Известный процент иностранных слов вращается в язык. И в каждом случае инстинкт художника должен определить эту меру иностранных слов, их необходимость. Лучше говорить лифт, чем самоподымальщик, телефон, чем дальнеразговорная, пролетариат, чем голодранцы, но там, где можно найти коренное русское слово, – нужно его находить» [4]. Ту же идею высказывал и В.Г. Белинский: «Какое бы ни было слово, свое или чужое, лишь бы выражало заключенную в нем мысль, – и, если чужое лучше выражает ее, чем свое, давайте чужое, а свое несите в кладовую старого хлама» [1, С. 214].

Очень важно понимать, что язык по своему определению динамичен, немислим в изоляции от внешнего мира; заимствование – естественный и необходимый процесс его развития. Люди всегда стремились и будут стремиться упростить и тем самым ускорить многие процессы, в том числе и процесс обмена информацией. Такое наращивание эффективности и скорости позволяет нам существовать в современном мире, где человек многозадачен.

Сохранить уникальность языка в чистом виде не получится и потому, что ни один язык изначально не уникален полностью. Не существует знаковых систем, которые были бы свободны от влияния извне, подавляющее большинство языковых систем является результатом исторического слияния нескольких языков и постепенного наслаивания культурных особенностей на данное образование впоследствии.

На данном этапе развития русского языка много слов заимствуется из английского языка. Попу-

лярные англицизмы, вошедшие в наш язык, можно классифицировать по способу их образования:

1. **Прямые заимствования** – слова, наиболее приближенные по произнесению и смыслу к оригинальным. Например: лайфхак (lifehack), хайп (hype), хэштег (hashtag).

2. **Гибриды** – заимствованные слова, образованные присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки или окончания. Например: аскать (to ask), френдиться (to make friends), сёрфить (to surf), гуглить (to google).

3. **Кальки** – семантические заимствования из другого языка путём буквального перевода структуры слова или словосочетания. В современном русском языке преобладают кальки сочетаемостьные, например: Почувствуй разницу! (Feel the difference) или Мы сделали это! (We did it!)

4. **Экзотизмы** – иноязычные заимствования, обозначающие предмет или явление из жизни другого народа. Например: спикер (speaker), Биг Мак (Big Mac).

Наиболее широко используются, по нашему мнению, слова-гибриды. Благодаря возможности присоединять к иностранному слову различные аффиксы, желаемое слово можно изменить так, как того требует речевая ситуация. Рассмотрим в данном отношении прямое заимствование «игнор» (ignore). Присоединим русские аффиксы и получим множество слов с различными значениями: «игнорить», «проигнорить», «заигнорить», «игнорщик».

В рамках данного исследования мы провели опрос 146 респондентов различных возрастов, в котором основные вопросы были следующие: 1) Знаете ли Вы значение следующих англицизмов (вайб, краш, шеймить, чиллить, рофлить, буллинг, кринж, вейп, поп-ит, хайп)? 2) Какие англицизмы-неологизмы вы знаете, помимо вышеперечисленных? 3) Как часто вы употребляете англицизмы в своей речи? 4) Где вы чаще всего употребляете англицизмы в своей речи? 5) Зачем люди используют англицизмы?

Рисунок 1 демонстрирует процентное соотношение респондентов относительно их возраста.

Большинство респондентов (56,2%) относится к целевой аудитории: молодёжная группа 16-23. Однако, с оговоркой, группы «меньше 16» и «23-35» можно также отнести к целевой аудитории.

Для данного исследования мы отобрали 10 языковых единиц, которые, на наш взгляд, являются чрезвычайно популярными в молодёжной среде. Предлагаем обратить внимание на их значения и примеры с этими словами:

1. Вайб (от “vibe” – вибрация, чувство) – эмоциональная атмосфера, чувства, возникающие при общении с кем-либо, или при пребывании в каком-либо месте.

• *От него неприятный вайб. Кажется, он тайно желает нам зла.*

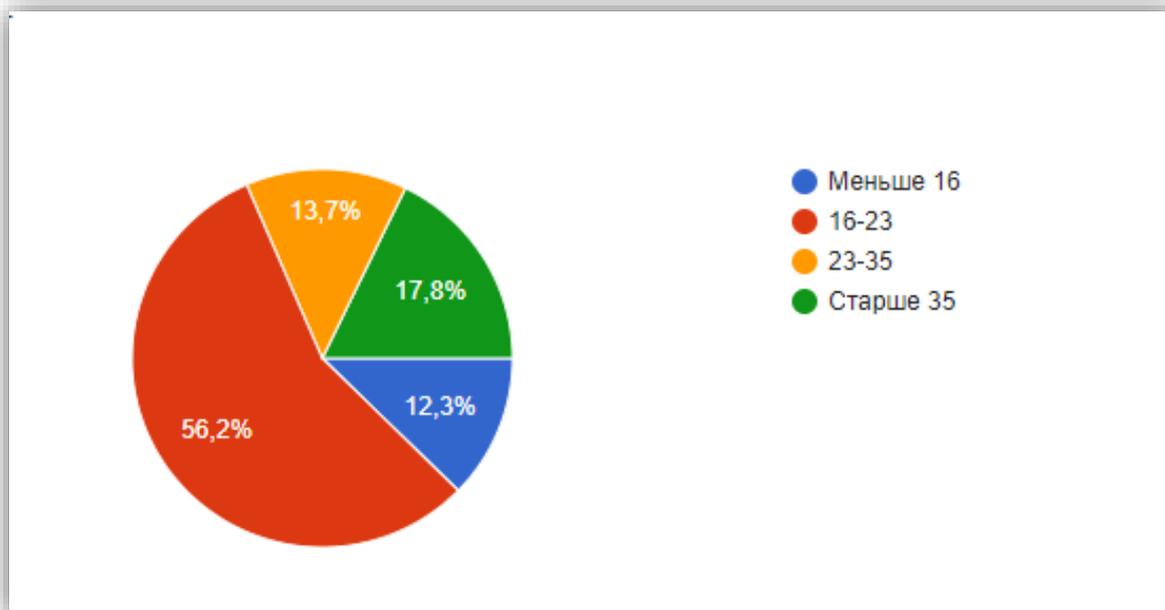


Рис. 1. Возраст респондентов

2. Краш (от “crush” – предмет обожания) – объект обычно мимолётной, несерьёзной влюблённости.

- *Я посмотрела все фильмы с Ди Каприо. Кажется, у меня новый краш.*

3. Шеймить (от “shame” – стыд(ить)) – критиковать, осуждать (часто незаслуженно).

- *Когда я была полной, меня многие шеймили. Думали, что это поможет меня вразумить.*

4. Рофлить (от аббревиатуры ROFL (rolling on floor laughing)) – иронично шутить, издеваться в шутку. Интересно, что в языке-родителе окраска издёвки отсутствует.

- *Надеюсь, ты рофлишь, потому что звучит, действительно, мерзко.*

5. Чиллить (от “to chill out” – прохлаждаться) – отдыхать, бездельничать.

- *Занятия на лыжной базе отменили, так что чиллим.*

6. Буллинг (от “to bully” – задирать) – травля.

- *Буллинг в школе часто становится причиной психических проблем во взрослой жизни.*

7. Кринж (от “to cringe” – съёживаться от отвращения) – стыд, испытываемый за другого человека.

- *Замолчи, всё что ты говоришь – кринж.*

8. Вейп (от “to vape” – курить электронную сигарету) – устройство для вдыхания и выдыхания пара, содержащего никотин и ароматизатор.

- *Теперь вейп в тренде.*

9. Поп-ит (от “Pop It” – буквально «лопни это») – игрушка-антистресс с одноименным названием.

- *Поп-ит – крутая штука, надо заказать себе.*

10. Хайп (от “hype” – шумиха, беззастенчивая реклама, надувательство) – агрессивная и навязчивая реклама, целью которой является формирование предпочтений потребителя.

- *Сейчас вокруг хайпа крутится всё.*

Результаты исследования продемонстрировали, что, действительно, данные языковые единицы являются достаточно популярными в молодежной среде. 72% респондентов знают все слова, в основном это респонденты возрастных групп «16-23» и «23-35». Словом, которое знакомо 100% респондентов является лексическая единица «хайп», а наименее известным словом является слово «шеймить». Большинство респондентов группы «старше 35» не знакомо с англицизмами в современном молодежном сленге и, как правило, они не только не знают приведенных авторами сленгизмов, но и не смогли перечислить иные англицизмы-неологизмы, известные им. Что, несомненно, доказывает, что молодежный сленг ограничивается возрастными и социальными группами [3, С.1].

Как результат, 90% респондентов из группы «старше 35» никогда не используют англицизмов-неологизмов в своей речи, а 79% респондентов из группы «16-23» часто используют данные лексические единицы в повседневном общении. В целом, необходимо отметить, что большинство респондентов, так или иначе, используют сленговые выражения, имеющие «английские корни». На рисунке 2 видно, что только 11% респондентов никогда не используют исследуемые языковые единицы.

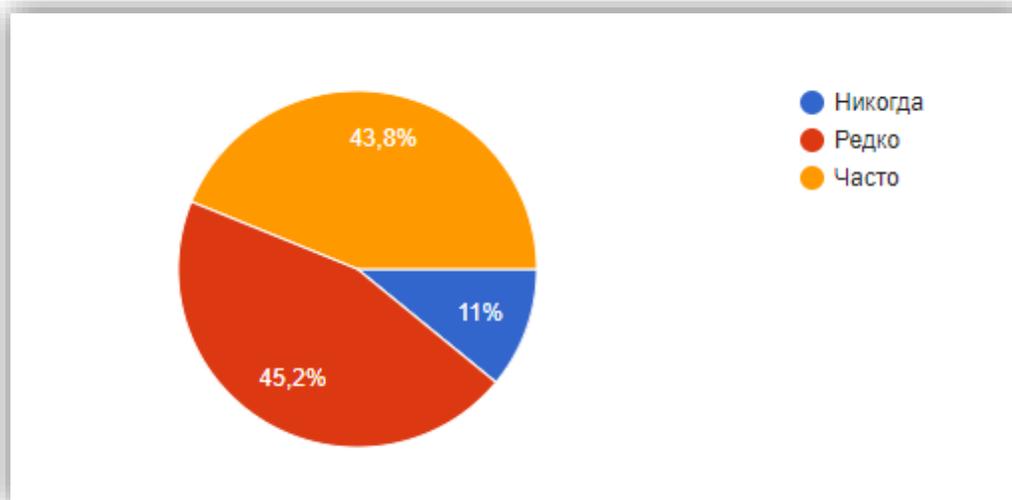


Рис. 2. Частота использования англицизмов в речи

В своих ответах респонденты отметили, что используют сленговые выражения, пришедшие из английского языка, в повседневном общении (15%), на работе (3%), дома (2%), в общении с друзьями (34%), в интернете (29%). 6% респондентов используют англицизмы из молодежного сленга – везде, во всех жизненных ситуациях, а 11% респондентов – нигде.

Помимо предложенных 10 англицизмов, респонденты представили ещё 105 лексических единиц сленга, неологизмов, заимствованных из английского языка, среди которых доминируют глаголы, например: юзать, дэнсить, флексить, стримить и т.д., что доказывает гибкость языка и лёгкость в образовании новых слов при помощи аффиксации. Наиболее популярным словом среди опрошенных является слово «симпл-димпл» (название антистресс-игрушки), 15% респондентов написали этот неологизм.

Проанализировав ответы респондентов на вопрос: «Зачем люди используют англицизмы?», мы пришли к выводу, что использование данных лексических единиц имеет ряд функций. К ним относятся:

1) Необходимость выделить «своих» и «чужих». Для молодых людей характерно стремление ко всему новому, а для людей более старшего возраста – желание сохранить традиционные ценности. Употребление иноязычных слов является своеобразным протестом против общепринятых норм, правил, и вычленением людей, которые «на одной волне». «Чужие», как правило, не знакомы с англицизмами-неологизмами, а «свои» говорят на том же языке.

2) Желание самовыразиться. У молодых людей есть необходимость более четко, кратко, выразительно, необычно выразить свои эмоции, мысли, избегая клише и штампов. Хочется быть модным, крутым, «в тренде», «на волне».

3) Потребность обозначить понятия, которые ещё никак не обозначены в родном языке (нет аналога), или неизвестны молодым людям, или нет эквивалентной одной простой лексической единицы. Например, в молодежный сленг вошло слово «мерч», которое обозначает одежду и товары с символикой музыкантов и других знаменитостей. В русском языке нет одного слова для обозначения данного явления, поэтому подросткам удобнее использовать лексическую единицу, заимствованную из английского языка.

4) Стремление быть и/или казаться представителем иной культуры, чаще всего американской. Благодаря интернету распространяется культура англоязычных стран, в частности США, молодежь интересуется изучением английского языка и всем, что связано со страной. Это приводит к тому, что подростки из России начинают использовать поведенческие модели и языковые единицы, которые характерны для американских сверстников.

5) Экономия языковых средств и времени. Если человек изучает английский язык и общается с людьми, которые также изучают и/или владеют английским языком, то в его речи могут присутствовать ассимилированные английские слова, т.к. иногда сказать такое слово быстрее, проще, эффективнее и эффектнее, чем русский аналог. Кроме того, в повседневной речи активно используются англоязычные слова, связанные со сферой интернета, работой и/или игрой на компьютере. В наше время наблюдается тенденция переноса «онлайн-языка» в «оффлайн-язык».

Проведённое исследование позволяет нам прийти к выводу о том, что в современном русскоязычном молодежном сленге существует большое количество англицизмов. Безусловно, использование таких единиц придает речи более живое, интересное звучание, привносит разнообразие. Незаменимыми единицами можно считать те, которые позволяют

экономить языковые средства и время (например, куда удобнее сказать «дедлайн», чем «крайний срок» или напечатать «афк» в игровом чате вместо «отошёл от клавиатуры»), а также придают особую эмоциональную окраску, передают отношение человека к беседе (такие слова как «изи», «лол», «гайз»).

Но, безусловно, существуют и объективно бессмысленные заимствования. Их использование часто объясняется желанием человека продемонстрировать во время беседы широту своего кругозора, соответствие модным трендам и т.д. Такие попытки произвести впечатление весьма сомнительны, так как перегруженность речи англицизмами

делает её вычурной, комичной и попросту непонятной, и, как следствие, бесполезной. К таким словам относятся «форенер», используемое вместо эффективного эквивалента «иностронец», «реконсайлить» вместо «сверять», «кастомер» вместо «заказчик» и т.д. Даже подростки, для речи которых характерно использование неологизмов, заимствованных слов, сленгизмов, нередко демонстрируют недовольство злоупотреблением сленговых слов-англицизмов, испытывают стыд, когда слышат речь, изобилующую «экзотической» лексикой. Именно поэтому необходимо придерживаться некоего баланса в употреблении англицизмов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинений. В 13 т. Т. 6. Статьи и рецензии / В.Г. Белинский ; ред. Б.И. Бурсов ; Акад. наук СССР., Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1955. – 799 с. – Текст : непосредственный.
2. Мизюрина, Т.В. Определение и общие характеристики понятия «сленг», его роль в языке и культуре современной России / Т.В. Мизюрина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 73. – 2013. – № 1 (292). – С. 106–111.
3. Павленко, В.Г. Молодёжный сленг как языковое явление (на материале русского и английского языков) / В.Г. Павленко. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2018. – № 10 (октябрь). – URL: <http://e-kon-sept.ru/2018/185030.htm> (дата обращения: 29.07.2021).
4. Толстой, А.Н. Чистота русского языка / А.Н. Толстой. – Текст : электронный // Толстой Алексей Николаевич : [сайт]. – URL: <http://tolstoy-a-n.lit-info.ru/tolstoy-a-n/articles/tolstoy-a-n/chistota-russkogo-yazyka.htm> (дата обращения: 09.07.2021).
5. Тургенев, И.С. Полное собрание сочинений. В 30 т. Т. 15. – Москва : Наука, 2014. – 769 с. – Текст : непосредственный.
6. Slang. – Текст : электронный // Oxford Learners Dictionaries. – Oxford : Oxford University Press, 2021. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/slang?q=slang> (дата обращения: 20.07.2021).

#### REFERENCES

1. Belinskij V.G. Polnoe sobranie sochinenij. V 13 t. T. 6. Stat'i i recenzii [Complete works. In 13 volumes. V. 6. Articles and reviews]. B. I. Bursov (eds.). Moscow: Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1955. 799 p.
2. Mizjurina T.V. Opredelenie i obshhie harakteristiki ponjatija «sleng», ego rol' v jazyke i kul'ture sovremennoj Rossii [Definition and general characteristics of the concept of “slang”, its role in the language and culture of modern Russia]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. Iskusstvovedenie. Vyp. 73* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Art criticism. Issue 73], 2013, no. 1 (292), pp. 106–111.
3. Pavlenko V.G. Molodjozhnyj sleng kak jazykovoe javlenie (na materiale russkogo i anglijskogo jazykov) [Youth slang as a linguistic phenomenon (based on the Russian and English languages)]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2018, no. 10 (oktjabr'). URL: <http://e-kon-sept.ru/2018/185030.htm> (data obrashhenija: 29.07.2021).
4. Tolstoj A.N. Chistota russkogo jazyka [Purity of the Russian language]. *Tolstoj Aleksej Nikolaevich: [Tolstoy Alexey Nikolaevich]*. URL: <http://tolstoy-a-n.lit-info.ru/tolstoy-a-n/articles/tolstoy-a-n/chistota-russkogo-yazyka.htm> (Accessed 09.07.2021).
5. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij. V 30 t. T. 15 [Complete works. In 30 volumes. V. 15]. Moscow: Nauka, 2014. 769 p.
6. Slang. *Oxford Learners Dictionaries*. Oxford: Oxford University Press, 2021. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/slang?q=slang> (Accessed 20.07.2021).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Пучинина, студент 2 курса лингвистического института, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: [ectobiologist1@mail.ru](mailto:ectobiologist1@mail.ru).

Н.В. Сергиенко, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: [sergienkonat@mail.ru](mailto:sergienkonat@mail.ru), ORCID: 0000-0001-8536-1806.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Puchinina, a 2nd year Student at Linguistic Institute, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: [ectobiologist1@mail.ru](mailto:ectobiologist1@mail.ru).

N.V. Sergienko, Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor, English Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: [sergienkonat@mail.ru](mailto:sergienkonat@mail.ru), ORCID: 0000-0001-8536-1806.

Павел Сергеевич Смирнов,  
Юлия Сергеевна Жилина  
г. Киров

### Перевод сленга хакеров и геймеров с английского и немецкого языков на русский

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме перевода сленга хакеров и геймеров с английского и немецкого языков на русский. Единая традиция перевода иностранных сленгизмов данных сообществ в отечественной переводоведческой науке отсутствует ввиду того, что состав данных сленгизмов характеризуется постоянной изменчивостью. Методом сплошной выборки из зарубежных игровых англоязычных онлайн-журналов, чатов и форумов нами было отобрано 200 наиболее релевантных лексических единиц, которые были подвергнуты контекстуальному, лексико-семантическому и морфологическому анализу. Несмотря на то, что большинство сленгизмов представляют собой англицизмы, результаты нашего исследования могут помочь как начинающим, так и опытным переводчикам в процессе перевода статей англоязычных журналов и других изданий, посвященных видеоиграм и компьютерным технологиям, в переводе произведений художественной литературы или кинофильмов, в которых используется сленг хакеров и геймеров, а также понять закономерности, по которым этот сленг работает.

**Ключевые слова:** сленг, геймеры, хакеры, видеоигры, журналы, чаты, форумы, стилистика.

Pavel Sergeevich Smirnov,  
Yulia Sergeevna Shilina  
Kirov

### Translation of hacker and gamer slang from English and German into Russian

The article is devoted to the current problem of translating the slang of hackers and gamers from English and German into Russian. There is no common tradition of translating foreign slangisms of these communities in the domestic science of translation due to the fact that the composition of these slangisms is characterized by constant variability. The 200 most relevant lexical units were selected by random sampling from foreign online gaming magazines, chats and forums, which were subjected to contextual, lexical-semantic and morphological analysis. Despite the fact that most slangisms are Englishisms, the research results can help both novice and experienced translators in the process of translating articles from magazines and other publications devoted to video games and computer technology, works of fiction or films that use hacker and gamer slang, as well as understand the patterns by which this slang works.

**Keywords:** slang, gamers, hackers, video games, magazines, chats, forums, stylistics.

**Введение.** В общей системе современных лингвистических исследований, в частности, в рамках научного направления современной лингвистики, актуальными являются исследования, посвященные переводу сленга хакеров и геймеров с английского и немецкого языков на русский. Актуальность исследования заключается в отсутствии в отечественной переводоведческой науке единой традиции перевода английских и немецких сленгизмов данных сообществ на русский язык, что в перспективе позволит преодолеть те трудности, с которыми приходится сталкиваться переводчикам при работе над материалами, содержащими данные сленгизмы. Данный факт можно объяснить сложностью проблемы определения того, что относить к единицам сленга, так как состав сленгизмов хакеров и геймеров обуславливается постоянной изменчивостью, которые можно отнести к общему компьютерному сленгу. Состав сленгизмов меняется каждые 5-7 лет, а состав компьютерного сленга меняется еще быстрее в связи с тем, что компьютерный сленг относится к сфере высоких технологий, развитие которых идет чрезвычайно стремительно. Многие ныне актуальные слова могут завтра уйти в небытие, а оставшиеся, прижившиеся единицы имеют возможность пополнить специализированную терминологию.

Научная новизна работы состоит в том, что проблема перевода сленга хакеров и геймеров является по-прежнему неразрешенной в русскоязычном мире. Сложность решения этой проблемы также заключается в том, что сленг данных сообществ сильно изменчив, каждый год в нем появляется много новых слов, а старые слова исчезают.

Цель представленной работы – рассмотреть предпосылки возникновения сленга как явления, проследить за возникновением сленга хакеров и геймеров, выявить, найти единицы сленга обеих групп, проанализировать лексические единицы оригинала и существующего к ним узуального эквивалента на русском языке.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут найти применение при переводе художественной или специализированной литературы, использующей сленг хакеров и геймеров, переводе публицистических текстов, связанных с компьютерными технологиями и видеоиграми, а также могут помочь переводчику разобраться в том, как устроен сленг хакеров и геймеров, облегчить определение тех или иных закономерностей, происходящих в этом сленге, расширить его словарный запас.

**Результаты исследования.** Предметом исследования многих российских и зарубежных

ученых не столько сленг в общем его понимании, а функциональные стили языка в целом. Исследователи Т.М. Беляева и В.А. Хомяков приводят цитату В.С. Виноградова, который дает достаточно развернутую характеристику этому понятию: “Стиль – это общественно-осознанная и функционально-обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа” [1, С. 12].

Языковеды выделяют несколько классификаций стилей. Эти классификации представляют собой разделение по экспрессивным стилям: высокий – нейтральный – сниженный. Отличия различаются лишь по признаку выделения: у Р.Г. Пиотровского это сфера употребления (от торжественно-поэтического к литературному, от литературного к просторечному) [7, С. 92], а у Г.В. Степанов [8, С. 127] это стратно-культурная дифференциация (высший – культурный, низший – некультурный).

Нас же прежде всего интересует сниженный стиль. Он характеризуется яркой национально-языковой и социальной спецификой, часто употребляется в художественной литературе, публицистике, пользуется широкой популярностью среди молодежи. Сама по себе, сниженная лексика основывается на отрицании языковой нормы и существует на контрасте с ней.

Сниженный стиль можно подразделить на следующие типы: жаргон, арг и сленг. Между этими тремя типами существует тонкая грань, из-за которой у переводчиков время от времени возникают трудности. Они задаются вопросом: к какому типу относится та или иная лексическая единица. В Большом толковом словаре русского языка: А-Я” [5] “сленг” имеет следующее значение: “1. Речь социально или профессионально обособленной группы; жаргон. 2. Элементы речи, не совпадающие с нормой литературного языка (обычно экспрессивно окрашенные)”. Исходя из первого значения, обнаруживаем, что сленг отождествляется с жаргоном. Однако утверждать, что сленг и жаргон абсолютно равны по своей сути, нельзя. В этом же словаре дается следующее определение “жаргону”: “Речь какой-л. социальной или профессиональной группы, содержащая большое количество собственных только этой группе слов и выражений (часто искусственных, тайных или условных); арг”. Отсюда можно сделать вывод о том, что “жаргон” употребляется в узком кругу людей, однако в понятии “сленг” об этом не упоминается.

Сам термин “сленг” впервые упоминается в 1756 году как “language of a low or vulgar type” (“язык сниженного или вульгарного типа”), а в

1818 году в Оксфордском словаре английского языка сленгу дают следующую характеристику: “Language of a highly colloquial type, considered as below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special sense” (“Язык исключительно разговорного типа, считающийся ниже уровня стандартной культурной речи и состоящий из новых или ныне употребляемых слов, используемых в каком-либо особом смысле”). Здесь особо выделим наречие “highly”, являющееся важной чертой характеристики сленга и служащее разграничением между сленгом и разговорной лексикой.

Таким образом, сленг очень широко употребляется среди носителей того или иного языка. В.А. Хомяков вводит понятие “общий сленг” и характеризует его как “относительно устойчивый для определенного периода, широко распространенный и общепонятный слой лексики и фразеологии в среде живой разговорной речи (иногда с фонетическими, морфологическими и синтаксическими особенностями), весьма неоднородный по своему генетическому составу и степени приближения к литературному языку, имеющий ярко выраженный эмоционально-экспрессивный оценочный характер, представляющий часто протест-насмешку против социальных, этических, эстетических, языковых и других условностей и авторитетов” [9, С. 23].

Необходимо отметить, что сленг хакеров и геймеров берет свое начало с возникновением компьютерного сленга. В пятидесятых годах прошлого столетия появляются первые электронно-вычислительные машины (ЭВМ), которым дали название “компьютеры”. С течением времени они становятся все более совершенными, а люди, работа которых заключается во взаимодействии с данными устройствами, начинают оперировать серьезным словесным багажом и терминологией, которая нам сейчас хорошо известна. Однако какое-то время язык специалистов с ЭВМ был изолирован от общества, так как эти машины были доступны не каждому ввиду больших размеров и дороговизны. К концу восьмидесятых годов начинается эпоха персональных компьютеров (ПК). Эти устройства приобретают привычный нам облик компьютера, их популярность приобретает массовый характер. В язык обильно попадают англоязычная терминология, аббревиатуры, зачастую в оригинальном написании. Об этом пишет газета “Капитал”, ссылаясь на один из номеров журнала “PC World”, вышедшего в 1988 году. Количество обладателей ПК растет, а вместе с этим жаргон людей, работающих с компьютерами, переходит в разряд сленга [10, С. 184].

Компьютерные технологии развиваются стремительно быстро. Те или иные популярные и известные понятия, явления, предметы из данной области, заменяются новыми. Например, накопи-

тель лазерных дисков или т.н. “сидишник”, который происходит от “CD-ROM Drive”, вышел из употребления, так как на смену компакт-дискам приходят “флешки” (USB Flash Drive).

Стоит отметить, что с распадом СССР на постсоветское пространство активно проникает американская культура. Среди молодежи употребление слов из английского языка становится некой модой. Эта мода обусловлена стереотипом об идеализированном американском обществе, в котором уровень жизни значительно выше, а стремительно развивающийся технологический прогресс ведет за собой весь мир [3, С. 57].

На основе классификации Э.М. Берестовской рассмотрим формирование единиц сленга (т.е. сленгизмы) и способы их перевода:

1. Калька. Сюда входят те заимствования, которые грамматикой русского языка еще не усвоились. Они пишутся, произносятся и имеют то же значение, как в оригинале. Например, *device* – *девайс (устройство)* или *software* – *софтвэйр (программное обеспечение)*;

2. Полукалька. Некоторые слова начинают работать по нормам заимствующего языка. К ним могут присоединяться определенные морфемы. Например, *manual* – *мануалка (руководство пользователя)*. Присоединение суффикса “-ка” также говорит о том, что русский язык, в отличие от английского, является синтетическим (флективным). Иными словами, связь между словами строится на присоединяющихся к основе слова флексиям. Еще один пример: *to connect* – *коннектиться (присоединиться с помощью компьютера к какой-либо сети)*.

3. Универбилизация (стяжение). В любом сленге, в том числе и компьютерном, важна краткость. Громоздкие по своей длине или по произносимости слова или словосочетания урезаются до нескольких слогов или одного слова. Например: *role-play game* – *ролевуха*, *OS (operating system)* – *ось (операционная система)*.

4. Перевод. Компьютерный сленг не на 100% состоит из заимствований. Относительно этого способа есть два возможных пути перевода. Первый представляет собой использование стилистически нейтральных слов: *Windows* – “окна”. Второй основывается на ассоциативном переводе: *compact disc (компакт-диск)* – *блин*.

5. Фонетическая мимикрия. Данный способ используется тогда, когда фонетическая составляющая английского слова совпадает с русским. Например: *shareware* – *шаровары (условно-бесплатное программное обеспечение)*. Сюда же можно отнести и названия различных компьютерных программ, названия которых принято передавать согласно оригинальному написанию: *CorelDraw* – *Король дров* [2, С. 97].

Также к классификации можно отнести способы аффиксации (присоединение морфем к основе слова, заимствование может стать полукалькой),

метафорика (юмористическая трактовка означаемого), усечение корней (сокращение слово на одного-двух слогов), словосложение (соединение двух или нескольких основ в одно слово), аббревиация (превращение целого выражения в одно путем соединения первых его букв) и другие.

Рассмотрим конкретно каждое сообщество: хакеры и геймеры. Слово “hacker” происходит от английского жаргонизма “to hack”, что означает “рубить, ломать”, который, предположительно, возник в стенах Массачусетского технологического института. Этим словом называли процесс внесения изменений в программу, а “хакерами” называли тех, кто мог переписать часть ядра операционной системы для более быстрой работы компьютера или “сбросить” забытый персоналом пароль.

Спустя некоторое время “хакеры” начали взламывать слабо защищенные компьютерные системы для того, чтобы узнать, насколько далеко они могут зайти. С тех пор слово “хакер” начинает приобретать негативное значение. Мотивацией для подобных действий служит сиюминутный заработок денег или обретение известности. Энциклопедия Касперского выделяет три группы хакеров: Blackhat (“черная шляпа”) – хакер, получающий несанкционированный доступ к тем или иным системам с целью кражи информации, например, данных банковских карт; Whitehat (“белая шляпа”) – противоположность “черной шляпе”, использует свои навыки с целью повысить безопасность систем, а иногда – оказать содействие поимке преступника; Greyhat (“серая шляпа”) – хакер, время от времени меняющий ту или иную сторону баррикад [4]. Следует отметить, что слово “хакер” нельзя перевести буквально как “взломщик”. Согласно словарю Ожегова, “взломщик” – вор, совершающий кражи со взломом [6].

Геймер – человек, играющий в компьютерные игры. Слово происходит от английского “game” – игра, а “геймер”, соответственно, дословно – “игрок”. Однако между этими двумя словами будет не совсем корректным поставить знак равенства. Опираясь на словарь Ожегова, “игрок” имеет следующие дефиниции: 1. Участник игры (во 2 знач.). Игрок в футбол. Игрок в шахматы. Игрок в карты. 2. Тот, кто играет на музыкальном инструменте (разг.) Хороший игрок на балалайке. 3. Тот, кто играет в азартные игры, а также любитель играть в азартные игры. Итак, все три понятия объединяют следующий фактор – игрок участвует в игре непосредственно, а геймер использует для игры компьютер или игровую консоль.

Когда в 2013 году киберспорт признали одним из видов спорта, геймеры стали новой субкультурой. Однако геймеры это не только киберспортсмены, но и те люди, для которых видеоигры является большим увлечением. На основе некоторых зарубежных игровых изданий, можно выделить пять групп геймеров.

Казуалы – геймеры, для которых видеоигры являются лишь досугом. Для них игра как процесс помогает отдохнуть после рабочего или учебного дня. Они предпочитают те игры, в которых не требуется доскональное знание игровых механик или мастерство. В основном, это игры жанра фэнтези или шутеры. Большинство казуалов являются обладателями игровых консолей (Sony PlayStation или Xbox), так как они не требуют постоянного обновления комплектующих, в отличие от стационарного компьютера [11].

Хардкорщики – противоположность казуалам, предпочитают именно те игры, в которых требуются отточенные навыки и знание тех или иных механик. Для хардкорщиков игры – это испытание, вызов, возможность проверить свои умения. Одна часть хардкорщиков играет в многопользовательские игры, например, Counter-Strike или DotA 2. Другая часть предпочитает такие одиночные игры, в которых много времени уходит на то, чтобы научиться каким-либо навыкам [13].

Прогеймеры – профессиональные геймеры, для которых видеоигры становятся работой. По большей части, они играют только в одну игру, в которой требуются отточенные навыки, высокая скорость реакции и умение работать в команде. К таким играм относятся вышеупомянутые Counter-Strike и DotA 2. Для прогеймеров “зарплатой” являются деньги, который выделяются из призового фонда организации, проводящей киберспортивные соревнования [15].

Нубы – иначе говоря, новички (от англ. – newbie). Однако измененное слово noob означает насмешку над тем геймером, который не желает научиться играть, и тем самым мешает другим игрокам [12].

Ретрогеймеры – геймеры, предпочитающие старые игры, релиз которых состоялся примерно 10-15 лет назад, иногда и более. Сюда можно отнести первые части серии игр “Doom”, “Quake”, а также “Super Mario Bros” или “Pacman”. Некоторые ретрогеймеры также посещают зал аркадных автоматов [14].

Как было выше упомянуто, проблема перевода не столько компьютерного сленга, сколько сленга хакеров и геймеров, возникает в связи с тем, что стремительно развиваются компьютерные технологии. Если какой-либо сленгизм попадает из английского языка не только в русский, но и немецкий, то уже в этот момент можно столкнуться с проблемой передачи его на родной язык.

Одна из причин – отсутствие необходимости переводить, так как русский и немецкий компьютерные сленги очень активно заимствуют новые слова. Например, DVD – Digital Video Disc (цифровой видеодиск). Несколько лет назад еще можно было услышать у русскоязычных людей “ди-види”, однако сейчас такое понятие уже устаревшее – на начало двадцатых годов компакт-диски ны-

нешнего столетия считаются неактуальными накопителями информации.

Вторая причина проблемы перевода – громоздкость эквивалента. Английские слова, по сравнению с русскими, являются довольно короткими. В среднем, английское слово – одно- или двусложное, русское же состоит из трех-четырех. Как мы выяснили, сленг тяготеет к сокращению громоздких лексических единиц, а это означает, что английский вариант короче и практичнее в употреблении. Например, слово “браузер” (от англ. – to browse – неспешно рассматривать). В Windows вплоть до версии Windows 7 локализаторы этой операционной системы предложили называть такой вид программной обеспечения “веб-обозревателями”. Однако такой вариант не прижился ввиду своей громоздкости: “веб-обозреватель” состоит из шести слогов, в то время как “браузер” всего лишь из двух.

Третья причина заключается в том, что эквивалент, предложенный переводчиком, не совпадает с прижившимся в кругу геймеров и хакеров термином. Например, уровень – виртуальную площадку, на которой происходят действие в игре – геймеры называют “картой”. Однако в многопользовательской компьютерной игре “Overwatch” локализатор перевел “карту” как “поле боя”. Остальным же игровым терминам был дан адекватный перевод, которые время от времени употребляют русскоязычные игроки наравне с их английскими аналогами. Например, “killstreak” – серия убийств (или киллстрик), “lootbox” – контейнер (или лутбокс), “highlight” – лучший момент (или хайлайт).

Таким образом, переводчику следует учитывать то, как сленгизмы употребляются среди носителей разных языков. Если слово представляет собой полное заимствование и активно употребляется в сообществе, то переводчику стоит подобрать именно его. Если представить, что сленгизм употребляется в художественном произведении, то не будет лишним прояснить этот момент в сноске тем, кто далек от мира видеоигр или не очень хорошо разбирается в информационных технологиях. Ситуация в немецком языке идентична обстановке в русском: в сленге хакеров и геймеров доминируют англицизмы.

Перейдем к стратегии перевода. Как и упоминалось выше, методом сплошной выборки нами было отобрано 200 сленгизмов из англоязычных игровых онлайн-изданий, чатов и форумов. Причиной этому послужило то, что, по сравнению с художественной литературой или кинофильмами, к статьям из публицистики, сообщениям интернет-пользователей отсутствует перевод. Стратегия заключается в следующем: перевод будет осуществляться с опорой на словарь сленгизмов хакеров и геймеров. Его составил автор работы в ходе одного из предыдущих исследований. Затем будет определяться способ образования сленгизма

в русском языке по классификации Э.М. Берестовской, а также среди какого сообщества наиболее употребима лексическая единица: хакерского (хак.) или геймерского (гейм.).

В данной статье мы рассмотрим несколько примеров, чтобы иметь представление о сленге хакеров и геймеров (Примечание: авторская орфография и пунктуация сохранены).

Пример из форума по игре “World of Warcraft”:

*His abilities are “Summon Bear”, “Summon Quilbeast”, “Summon Hawk”.*

*Его абилки – “Призыв медведя”, “Призыв стервятника”, “Призыв ястреба”.*

**Абилка** (гейм.) – способность, умение игрового персонажа.

Способ образования – калька, усечение корня и аффиксация.

Пример из англоязычного онлайн-издания Gameinformer:

*Not only did we get our first look at it, but Square Enix also took the opportunity to announce an action/RPG mobile title, and arcade game to support it.*

*Мы не только впервые взглянули на это, но Square Enix также воспользовалось возможностью анонсировать мобильную экшен/РПГ, а также аркадную игру для ее поддержки.*

**Экшен** (гейм.) – жанр компьютерных игр, в котором делается на эксплуатацию координации глаз и рук, скорости реакции игрока.

Способ образования – калька.

Пример из игрового интернет-журнала, Eurogamer:

*The game strives, he says, to move beyond the more commonplace definitions and assumptions that inform AI design elsewhere in the trade.*

*По его словам, игра стремится выйти за рамки более распространенных определений и допущений, которые используются для разработки ИИ в других областях торговли.*

**ИИ (AI)** (гейм.) – аббревиатура от **Artificial Intelligence** - искусственный интеллект, часть программного кода игры, отвечающая за действия НПС (не контролируемых игроком персонажей).

Способ образования – перевод, аббревиация.

Пример из англоязычной статьи Logics in Artificial Intelligence:

*Backdoor variables offer a generic notion for providing insights to the surprising success of constraint satisfaction solvers...*

*Переменные бэкдора предлагают общее понятие для предоставления понимания неожиданного успеха инструментов решения ограничений...*

**Бэкдор** (хак.) – дефект алгоритма, позволяющий получить несанкционированный доступ к данным, ОС или ПК в целом.

Способ образования – калька.

Пример из немецкоязычного форума по игре Overwatch:

*Wenn Tracer blinkt steckt sie ja gewissermaßen in einer Animation, die man - das weiß ich - abbrechen kann wenn sie z.B. im blink gehooked wird.*

*Когда Трейсер блинкается, это в каком-то смысле анимация, которую, я знаю, можно отменить, например, если ее хукнули в блинке.*

**Блинка, блинкается** (гейм.) – мгновенное перемещение персонажа по карте.

Способ образования – калька, полукалька.

В первой части сообщения английское слово blink переходит в глагол и приобретает окончание 3 лица единственного числа “-t”. Во второй части обнаруживаем в словосочетании “im blink” следующее: слово употребляется в мужском или среднем роде, судя по предлогу “im” (“in” - в + “dem” – артикль дательного падежа в немецком = “im”). Слово blink пишется с маленькой буквы, хотя немецкая орфография предписывает писать все существительные с заглавной буквы. Также стоит обратить внимание на слово “gehooked”: ге-приставка причастия II (Partizip II), но автор пишет английское окончание “-ed” вместо “-t”. Видимо, такое написание обуславливается одинаковым произношением окончания причастия как в немецком, так и английском. Само слово “to hook” (hooken, хукать) означает способность игрового персонажа притянуть с помощью, например, крюка другого персонажа к себе.

Следующий пример из немецкого онлайн-издания Fluter:

*Lara verwandelte sich von der furchtsamen jungen Frau in eine Kampfmaschine. ... Jede Menge Kampfmaschinen waren auch letztes Jahr auf der Electronic Entertainment Expo (E3) in Los Angeles zu sehen, der weltweit führenden Messe für Video- und Computerspiele.*

*Лара из боязливой девушки превратилась в настоящего “рэмбо”. ... В прошлом году таких “рэмбо” можно было увидеть на Electronic Entertainment Expo (E3) в Лос-Анджелесе, ведущей мировой выставке видео- и компьютерных игр.*

**Kampfmaschine** (гейм.) – персонаж (обычно, протагонист), который способен в одиночку одолеть целую вражескую армию.

Способ перевода – ассоциативный.

Примечание: вариант “рэмбо” был выбран неслучайно, поскольку в русскоязычной среде образ героя Рэмбо из одноименной киноленты ассоциируется с героями подобного амплуа.

#### Заключение

Итак, сленг хакеров и геймеров изобилует англицизмами. Однако поскольку русский язык входит в группу флективных языков, стопроцентные заимствования довольно редки. Рано или поздно они будут подчиняться грамматике языка-реципиента. Таким образом, почти любой сленгизм может выступать как калькой, так и полукалькой одновременно. Таких слов всего 83 из всех 140. Лишь 6 калек можно назвать чистыми,

поскольку они представляют собой имена собственные или несклоняемые существительные. Второе место занимает способ перевода, третье – калька + аббревиация (20 сленгизмов), четвертое – усечение корня (10 сленгизмов), пятым – универбизация (7 сленгизмов), шестым – аффиксация.

На основе примеров из немецкого языка обнаруживаем схожую с русским языком ситуацию – сленг полон англицизмов, немецкие эквиваленты не пользуются большой популярностью. Однако в исследовании существует некая диспропорция среди проанализированных сленгизмов. Более 150 лексических единиц взяты из сленга геймеров. Причиной этому служит, в большинстве своем, нелегальный род деятельности хакеров, поэтому в

открытом доступе можно найти лишь небольшое количество терминов. Сленг геймеров, наоборот, характеризуется открытостью, лексику этого общества и примеров употребления можно найти без особого труда.

Несмотря на то, что анализ представляет собой обычную работу переводчика при помощи словаря, данное исследование имеет свою значимость. Контекстуальный анализ единиц сленга может послужить своего рода опорой для переводчиков разного уровня квалификации, благодаря чему качество переводов публицистических текстов, художественной и специализированной литературы, кинофильмов и локализация программного обеспечения может выйти на новый уровень.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беляева, Т.М. Нестандартная лексика английского языка / Т.М. Беляева, В.А. Хомяков. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 123 с. – Текст : непосредственный.
2. Берестовская, Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Берестовская. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.
3. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – Москва : Высшая школа 1981. – 219 с. – Текст : непосредственный.
4. Касперский, Е.В. Кто такие «хакеры»? / Е.В. Касперский. – Текст : электронный // ИТ-энциклопедия «Касперского». – URL: <https://encyclopedia.kaspersky.ru/knowledge/who-is-hacker/> (дата обращения: 10.05.2021).
5. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – Текст : электронный // Грамота.ру. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 10.05.2021).
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 10.05.2020). – Текст : электронный.
7. Пиотровский, Р.Г. Очерки по стилистике французского языка. Морфология и синтаксис / Р.Г. Пиотровский. – Ленинград : Учпедгиз, 1960. – 224 с. – Текст : непосредственный.
8. Степанов, Г.В. Об особенностях языковой вариативности / Г.В. Степанов. – Текст : непосредственный // Теория языка. Англистика. Кельтология. – Москва : Наука, 1976. – С. 125–132.
9. Хомяков, В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия / В.А. Хомяков. – Москва : КД Либроком, 2009. – 104 с. – Текст : непосредственный.
10. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии / А.Т. Хроленко ; под ред. В.Д. Бондалетова. – Москва : Наука, 2004. – 184 с. – Текст : непосредственный.
11. Boyes, E. GDC '08: Are casual games the future? / E. Boyes. – URL: [uk.gamespot.com/news/6186207](http://uk.gamespot.com/news/6186207) (date of application: 11.05.2021). – Text : electronic.
12. Broek, A.V. Gamer Speak for Newbs / A.V. Broek. – URL: <https://www.forbes.com/2009/04/23/words-online-gaming-opinions-books-newbs.html#1026b31b1aa0> (date of application: 11.05.2021). – Text : electronic.
13. Carrozza, B. It's a mad, MadWorld in Wii hardcore game / B. Carrozza. – URL: <http://www.canada.com/MadWorld+hardcore+game/1476822/story.html> (date of application: 11.05.2021). – Text : electronic.
14. Reed, K. SEGA Mega Drive Handheld / K. Reed. – URL: <https://www.eurogamer.net/articles/sega-mega-drive-handheld-article> (date of application: 11.05.2021). – Text : electronic.
15. Schorn, D. Cyber Athlete 'Fatal1ty' / D. Schorn. – URL: <https://www.cbsnews.com/news/cyber-athlete-fatal1ty/> (date of application: 11.05.2021). – Text : electronic.

#### REFERENCES

1. Beljaeva T.M., Homjakov V.A. Nestandartnaja leksika anglijskogo jazyka [Non-standard vocabulary of the English language]. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1985. 123 p.
2. Berestovskaja Je.M. Molodezhnyj sleng: formirovanie i funkcionirovanie [Youth slang: formation and functioning]. *Voprosy jazykoznanija* [Questions of linguistics], 1996, no. 3, pp. 32–41.
3. Gal'perin I.R. Stilistika anglijskogo jazyka [Stylistics of the English language]. Moscow: Vysshaja shkola 1981. 219 p.
4. Kasperskij E.V. Kto takie «hakery»? [Who are “hackers”?]. *IT-jenciklopedija «Kasperskogo»* [Kaspersky IT Encyclopedia]. URL: <https://encyclopedia.kaspersky.ru/knowledge/who-is-hacker/> (Accessed 10.05.2021).
5. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language]. *Gramota.ru* [Diploma.ru]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (Accessed 10.05.2021).
6. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (Accessed 10.05.2020).

7. Piotrovskij R.G. Ocherki po stilistike francuzskogo jazyka. Morfologija i sintaksis [Essays on the style of the French language. Morphology and syntax]. Leningrad: Uchpedgiz, 1960. 224 p.
8. Stepanov G.V. Ob osobennostjah jazykovoj variativnosti [On the features of linguistic variability]. *Teoriya jazyka. Anglistika. Kel'tologija* [The theory of language. Anglistics. Celtology]. Moskva: Nauka, 1976, pp. 125–132.
9. Homjakov V.A. Vvedenie v izuchenie slenga – osnovnogo komponenta anglijskogo prostorechija [An introduction to the study of slang - the main component of the English vernacular]. Moscow: KD Librokom, 2009. 104 p.
10. Hrolenko, A.T. Osnovy lingvokul'turologii [Fundamentals of cultural linguistics]. In V.D. Bondaletova. Moscow: Nauka, 2004. 184 p.
11. Boyes E. GDC '08: Are casual games the future? URL: [uk.gamespot.com/news/6186207](http://uk.gamespot.com/news/6186207) (Accessed 11.05.2021).
12. Broek, A.V. Gamer Speak for Newbs. URL: <https://www.forbes.com/2009/04/23/words-online-gaming-opinions-books-newbs.html#1026b31b1aa0> (Accessed 11.05.2021).
13. Carrozza B. It's a mad, MadWorld in Wii hardcore game. URL: <http://www.canada.com/MadWorld+hardcore+game/1476822/story.html> (Accessed 11.05.2021).
14. Reed K. SEGA Mega Drive Handheld. URL: <https://www.eurogamer.net/articles/sega-mega-drive-handheld-article> (Accessed 11.05.2021).
15. Schorn D. Cyber Athlete 'FatalIty'. URL: <https://www.cbsnews.com/news/cyber-athlete-fatalIty/> (Accessed 11.05.2021).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

П.С. Смирнов, студент 1 курса направления подготовки 45.04.02 Лингвистика направление (профиль «Перевод и переводоведение»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [pasmirs28@gmail.com](mailto:pasmirs28@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6184-2223.

Ю.С. Жилина, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: [usr12072@vyatsu.ru](mailto:usr12072@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-6356-2452.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:**

P.S. Smirnov, 1st year Student, direction 45.04.02 Linguistics (Practice and Theory of Translation), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [pasmirs28@gmail.com](mailto:pasmirs28@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6184-2223.

Yu.S. Shilina, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: [usr12072@vyatsu.ru](mailto:usr12072@vyatsu.ru), ORCID: 0000-0002-6356-2452.

УДК 821.111

DOI: 10.52772/25420291\_2021\_3\_135

**Константин Ильич Шубин,  
Ольга Владимировна Байкова  
г. Киров**

**Роль переводческих трансформаций при переводе романа Чарльза Диккенса  
«Большие надежды» на русский язык**

В данной статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается переводчик в ходе работы над романом «Большие надежды». Произведения Ч. Диккенса обладают обширным языковым и культурным богатством. Это в свою очередь влияет на специфику перевода и ставит непростые задачи перед переводчиком. В статье анализируется перевод М. Ф. Лорие, который живо иллюстрирует всю важность переводческих трансформаций и способы их применения. Благодаря этому укрепляется осознание того, сколь незаменимы переводческие преобразования при работе с текстом, особенно художественным, открывается роль данных трансформаций и даются практические примеры. Творчество Ч. Диккенса – это своего рода источник для лингвистических изысканий. Он дает широкое поле возможностей для переводчика, снабжает его опытом, который, несомненно, пригодится ему в дальнейших работах и служит, как бы отправной точкой в глубь искусства перевода.

**Ключевые слова:** перевод, переводческие трансформации, Ч. Диккенс, грамматический уровень, логические преобразования.

**Konstantin Ilyich Shubin,  
Olga Vladimirovna Baykova  
Kirov**

**The role of translation transformations in the translation of the novel by Charles Dickens “Great Expectations” into Russian**

This article examines the challenges faced by the translator while working on the novel Great Expectations. The works of Charles Dickens have a vast linguistic and cultural wealth. This, in turn, affects the specifics of the translation and poses difficult tasks for the translator. The article analyzes the translation of M. F. Lorie, which vividly illustrates the importance of translation transformations and the ways of their application. Thanks to this, the awareness is strengthened of how irreplaceable

ble translation transformations are when working with text, especially fiction, the role of these transformations is revealed and practical examples are given. Charles Dickens's work is a kind of source for linguistic research. It provides a wide field of opportunities for the translator, provides him with experience that will undoubtedly be useful to him in future work and serves as a starting point into the depth of the art of translation.

**Keywords:** translation, translation transformations, C. Dickens, grammatical level, logical transformations.

Великий писатель Ч. Диккенс кистью мастера описывает реальный мир. Он не скрывает его изъянов, напротив обнажает всю его нелюбимую и жестокость. Вместе с тем, через его произведения красной нитью проходит вера в добро, любовь. Это смягчает и освещает мир, который так в этом нуждается. Благодаря этому, его романы чем-то напоминают сказку и, возможно, поэтому столь нравятся читателям во всем мире. И перед переводчиком возникает непростая задача: передать всю полноту и содержание произведений, при этом сохранив стиль и яркую образность; сохранить уникальность персонажей и колоритность викторианской Англии. Ключом к этому, несомненно, являются переводческие трансформации. На примере перевода романа «Большие надежды» можно убедиться в этом и сделать соответствующие выводы. Проблему перевода романов Ч. Диккенса затрагивали известные переводчики Н. Галь, К.И. Чуковский, И.А. Кашкин. Многократно создавались новые переводы, исходя из соображений новых переводческих школ и традиций. К наиболее цельному и удачному можно отнести перевод, выполненный известным русским переводчиком М.Ф. Лорие.

В нашем исследовании анализируется перевод романа «Большие надежды», выполненный Марией Фёдоровной Лорие. Этот перевод самый распространенный в настоящее время и отличается высоким качеством.

Наиболее ярко приёмы транскрипции и транслитерации выражены в переводе имён и фамилий героев произведения. Например, с помощью транскрипции [1] переводятся такие имена:

Джо – Джо (имя главного героя, простого кузнеца; причем здесь передается историческое значение имени, верно переводится его русский вариант).

Herbert Pocket – Герберт Покет (лучший друг Пипа; Herbert переводится, как Герберт. Фамилия Покет переводится с помощью транскрипции, не прибегая к калькированию, тем самым передается английская атмосфера и колорит).

John Wemmick – Джон Уэммик (имя John переводится верно, как Джон в русском варианте).

Благодаря такому переводу, читатель ощущает атмосферу Англии. При дословном переводе или калькирование могло бы возникнуть противоречие в восприятии.

М.Ф. Лорие перевела слово «constable», как констебль [2]. Благодаря этому нет потери в исторической колоритности выражения и данное слово уже хорошо известно русскому читателю. Таким же способом переводится слова «gentleman» - джентльмен и «sir» - сэръ, «clerk» - клерк. Такой

перевод весьма распространен и также передает атмосферу Англии 19 века.

В качестве логических преобразований применяется модуляция [3]. Например:

Клерк Джон Уэммик спрашивает Пипа, бывал ли тот в Лондоне

*"So you were never in London before?" said Mr. Wemmick to me.*

- Так вы здесь впервые? - спросил меня мистер Уэммик.

В данном примере причина заменяется следствием. М. Лорие с помощью этого удается передать вопросительную интонацию мистера Уэммика и тон фразы, сказанной, как бы между прочим.

*"And do you defend her, Matthew," said Mrs. Pocket, "for making mischief?"*

- Это чистойшей воды интриганка, - сказала миссис Покет, - а ты, Мэтью, кажешься, ее защищаешь?

Еще один пример модуляции, здесь также причина заменяется на следствие, в итоге получается приемлемое выражение с ярко выраженным негативным эмоциональным окрасом.

Рассмотрим другие переводческие трудности на грамматическом уровне.

*Ч. Диккенс: I was sleepy.*

*М. Лорие: Я начал клевать носом.*

В данном случае прилагательное заменяется на глагол [4]. М. Лорие использовала фразеологизм «клевать носом» [10]. За счет этого удается наиболее полно и точно передать состояние героя.

*Ч. Диккенс: «because he had had a turn».*

*М. Лорие: «прихватило»*

Фраза «have a turn» в данном примере использована в одном из своих самых неочевидных и просторечных значений, понятных только из контекста. М. Лорие выбрала просторечный глагол «прихватить» – внезапно заболеть, почувствовать сильную боль. Данное решение является наиболее приемлемым, так как М. Лорие удалось правильно перенести посыл автора, не изменив при этом выражение.

*Ч. Диккенс: «He calls the knaves "Jakes", this boy»*

*М. Лорие: «Он говорит вместо тrefы – кресты».*

М. Лорие полностью изменила реалию и использовала термины, понятные всем слоям населения, и поэтому акцентировала внимание на разнице в воспитании между двумя персонажами, а не на происхождении одного героя.

Поскольку речь идет о художественном произведении, здесь имеется большое количество метафор, сравнений, диалогов. Говоря о творче-

стве Ч. Диккенса, нельзя не отметить, что его книгам присуща многогранность и образность изложения, наличие нескольких сюжетных линий; присутствие множества разноплановых героев, использование сложных предложений, ярких и точных образов, метафор и эпитетов; разделение книги, как бы на несколько цельных и вполне независимых пластов со своим особенным миром, но, вместе с тем, тесно связанным между собою. Отсюда вытекают различные лексико-грамматические трансформации [5].

*"Why, yes," said Mr. Wemmick.*

- Да, неплохо, - сказал мистер Уэммик.

В данном примере применяется *антонимический перевод*, [5] что позволяет передать тон, в котором отвечает мистер Уэммик, сохранив при этом краткость.

*"And what wind," said Miss Havisham, "blows you here, Pip?"*

- Пип, - сказала мисс Хэвишем. - Какими судьбами ты здесь очутился, Пип?

Яркий пример *адекватной замены* [6]. Одна метафора заменяется на другую, со сходным смыслом, но более понятную и близкую русскому читателю.

*Ч. Диккенс: «I wished my own good fortune to reflect some rays upon him»*

*М. Лорие: «мне хочется уделить ему какую-то долю своего богатства»*

В данном случае яркая метафора заменяется на простое, прямое предложение [7]. От этого теряется некоторая образность, столь присущая Ч. Диккенсу, но точно передается смысл. Таким образом, здесь пример *деметафоризации* [7].

*Ч. Диккенс: «a little coddleshell»*

*М. Лорие: «приписочку к духовной»*

Английское слово «*coddleshell*» не имеет аналога в русском [8], поэтому переводчику потребовалось пояснить смысл данного выражения [10]. Это пример *экспликации*.

Таким образом, роль переводческих трансформаций, которые применялись в романе «Большие надежды», заключается в том, что они позволяют передать, во-первых, то, что хотел сказать автор, во-вторых сохранить уникальный стиль автора и воспроизвести атмосферу, реалии, присущие тому времени, быт и все многообразие жизни викторианской Англии. При этом возникают многочисленные сложности, связанные, прежде всего, с культурными, историческими, географическими, временными и др. различиями двух стран: Англии и России. Именно переводческие трансформации позволяют обойти эти трудности. Во многом это определяется умением, талантом и интуицией переводчика. Перевод М. Лорие показывает нам умелое обращение с фоновой лексикой, что сыграло свою роль в воспроизведении английского быта. Кроме того, перевод М. Лорие, отличается прямой, натуралистичной, попыткой передать текст таким, какой он есть. Таким образом, с помощью переводческих трансформаций создается, как бы «второй оригинал» романа «Большие надежды», в котором сохраняются элементы, присущие творчеству Ч. Диккенса: точные и яркие метафоры, эпитеты, необычные сравнения, ирония, образы и своеобразная речь героев и, конечно, глубокий и, в то же время, понятный всем смысл, заложенный автором: нравственность, гуманизм, стремление к добру и правде, вера в любовь.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 2015. – Текст : непосредственный.
2. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 2017. – Текст : непосредственный.
3. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.И. Флорин. – Москва : Р. Валент, 2009. – Текст : непосредственный.
4. Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – Москва : Наука, 1999. – Текст : непосредственный.
5. Комиссаров, В.Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты : учебник для ВУЗов / В.Н. Комиссаров. – Москва : Альянс, 2013. – Текст : непосредственный.
6. Латышев, Л.К. Технология перевода / Л.К. Латышев. – Москва : АCADEMIA, 2005. – Текст : непосредственный.
7. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Наука, 1991. – Текст : непосредственный.
8. Новый большой англо-русский словарь / под ред. Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова. – Москва : Дрофа, 2003. – Текст : непосредственный.
9. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д.Н. Ушаков. – Москва, 1935-1940. – Текст : непосредственный.
10. Швейцер, А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – Москва : КД Либроком, 2019. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Barhudarov L.S. Jazyk i perevod [Language and translation]. Moscow: Mezhdunarodnye otnoshenija, 2015.
2. Vinogradov V.V. Leksikologija i leksikografija [Lexicology and lexicography]. Moscow: Nauka, 2017.

3. Vlahov S.I., Florin S.I. Neperevodimoe v perevode [Untranslated in translation]. Moscow: R. Valent, 2009.
4. Komissarov V.N. Obshhaja teorija perevoda [General theory of translation]. Moscow: Nauka, 1999.
5. Komissarov V.N. Teorija perevoda. Lingvisticheskie aspekty: uchebnik dlja VUZov [Translation theory. Linguistic aspects]. Moscow: Al'jans, 2013.
6. Latyshev L.K. Tehnologija perevoda [Translation technology]. Moscow: ACADEMIA, 2005.
7. Min'jar-Beloruhev R.K. Teorija i metody perevoda [Theory and methods of translation]. Moscow: Nauka, 1991.
8. In Apresjan Ju.D. (eds.) Novyj bol'shoj anglo-russkij slovar' [New Comprehensive English-Russian Dictionary]. Moscow: Drofa, 2003.
9. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: v 4 t. [Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 volumes]. Moscow, 1935-1940.
10. Shvejcer A.D. Teorija perevoda. Status, problemy, aspekty [Translation theory. Status, problems, aspects]. Moscow: KD Librokom, 2019.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

К.И. Шубин, студент 1 курса направления подготовки 45.04.02 Лингвистика направление (профиль «Перевод и переводоведение»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: kostyashubin43@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9884-5050.

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:**

K.I. Shubin, 1st year student, direction 45.04.02 Linguistics (Practice and Theory of Translation), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: kostyashubin43@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9884-5050.

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.

**Алексей Николаевич Фанталов,  
Маргарита Александровна Малязина**  
г. Санкт-Петербург

### **Механизм управления Францией в период наивысшего подъема Великой французской революции (1792-1794 гг.)**

В статье раскрыты алгоритмы управления Францией в период наивысшего подъема Великой французской революции (1792 – 1794 гг.), через призму взаимодействия Конвента (парламента), Парижской Коммуны (муниципального учреждения) и политических клубов (прежде всего, Якобинского), а также психологические особенности и роль революционных лидеров – Ж. Дантона и М. Робеспьера механизм управления Парижем и Францией в наиболее радикальный период Великой французской революции. Решения государственного значения принимались на голосовании в Конвенте, однако его члены подвергались непосредственному давлению активистов Парижской Коммуны. Несмотря на свою роль, Коммуна не была «диктатором» революции, так как ее руководящие члены входили в состав Якобинского клуба, вместе со многими лидерами Конвента. Таким образом, проекты постановлений изначально вырабатывались внутри в клубе и лишь затем, при помощи Коммуны проводились через Конвент, а далее проецировались ниже – в департаменты Франции.

В статье также отмечено участие английских спецслужб во французских событиях революционного периода.

**Ключевые слова:** Конвент, Великая французская революция, коммуна, якобинский клуб.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,  
Margarita Alexandrovna Malyazina**  
St. Petersburg

### **The mechanism of France governance during the period of the highest rise of the French Revolution (1792-1794)**

The article reveals the mechanisms of governance of France during the period of the highest rise of the French Revolution (1792 – 1794), through the prism of the interaction of the Convention (parliament), the Paris Commune (municipal institution) and political clubs (primarily Jacobin), as well as the psychological characteristics and role of revolutionary leaders – J. Danton and M. Robespierre. the mechanism of governance of Paris and France in the most radical period of the French Revolution. Decisions of national importance were made at the vote in the Convention, but its members were subjected to direct pressure from the militants of the Paris Commune. Despite its role, the Commune was not the "dictator" of the revolution, as its leading members were part of the Jacobin Club, along with many of the leaders of the Convention. Thus, draft resolutions were initially developed internally in the club and only then, with the help of the Commune, were carried out through the Convention, and then projected below - into the departments of France.

The article also notes the participation of British special services in the French events of the revolutionary period.

**Keywords:** Convention, French Revolution, commune, Jacobin club.

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть некоторую специфику управления Францией в период Великой французской революции. Также полезным было бы дополнительно осветить особенности личности некоторых ключевых действующих лиц, внося уточняющие коррективы в их психологические характеристики, которые важны для понимания происходящих событий.

Историей Великой Французской революции занимались многие ученые (естественно, в первую очередь – в самой Франции). Фактически, первым был Антуан Барнав, сам являвшийся одним из видных деятелей означенного события [13]. Главной идеей Барнава являлась мысль о приходе буржуазии к управлению государством (на смену аграрно-феодальной системе) и сменой парадигмы управления. Барнав сам пал жертвой революции и

это может свидетельствовать о том, что его концепция была не вполне адекватна происходившему в то время в Париже и Франции.

Революционные эксцессы подверг критике британский консервативный деятель Эдмунд Берк [11]. Особенно известен по части критики Великой французской революции католический мыслитель Жозеф де Местр [11].

Итальянец Филиппо Буонаротти интересен тем, что его концепция революции, фактически, легла в основу более поздних («якобино-марксистских») трактовок данных событий [7]. Он превозносит якобинцев и диктатуру Робеспьера, осуждает не только таких их оппонентов, как монархистов и конституционалистов, но, даже Дантона и дантонистов (предваряя тем самым оценочные суждения, преваляровавшие в советской

исторической науке) и считавшим период правления Директории контрреволюционным.

Дальнейшие исследования Великой французской революции можно разделить на два «направления». Первое шло по пути Барнава и рассматривало события в контексте перехода власти от аристократии к буржуазии. Труды представителей второго направления носили, в основном, оценочный характер относительно политических партий и их вождей.

Новизна нашего исследования состоит в том, что нас интересует исключительно конкретный механизм управления Францией в эпоху якобинской диктатуры (что может быть значимо для понимания политических технологий в кризисный период независимо от времени и места его прохождения). Рассуждения в категориях классового или оценочного подхода, по нашему мнению, мало полезны для понимания данной проблематики.

В исторических сочинениях нередко отмечают «выдающийся успех» ораторских выступлений лидеров Великой французской революции – например, Жоржа Дантона или Максимилиана Робеспьера. Зададимся вопросом – а могли бы их выступления не иметь успеха у депутатов Конвента (высший законодательный и исполнительный орган Первой французской республики в период Великой французской революции, действовавший с 21 сентября 1792 г. по 26 октября 1795 г.), когда у входа в здание Конвента постоянно дежурили вооруженные люди, интересовавшиеся процессом и результатами голосования по тем или иным вопросам? Эти вооруженные люди являлись активистами парижского муниципального образования – Коммуны.

Парижская Коммуна (или, точнее, Первая Парижская Коммуна – не путать с явлением 1871 г.) – муниципальное правление города Парижа, существовавшее с 1789 года до 9 термидора (27 июля) 1794 года [5].

Депутаты голосовали под двойной угрозой – осуждения на самом Конвенте за «неправильное» голосование и прямой физической расправы со стороны вооруженных группировок Коммуны.

Принятые таким образом постановления Конвента спускались затем в департаменты для исполнения местными органами власти. Таким способом (возможным в условиях французской гиперцентрализации) и осуществлялось управление Францией в эпоху якобинской диктатуры.

Таким образом, без учета фактора Коммуны (хотя это нередко делается в исторических трудах) совершенно невозможно рассматривать ход событий Великой французской революции.

Парижская Коммуна (фр. *Commune de Paris*) состояла из 48 секций, Совет Коммуны состоял из 24 членов, реальными руководителями были прокурор Коммуны Пьер Гаспар Шометт и его заместитель Жак-Рене Эбер. Они имели сильное влияние на боевые отряды санкюлотов (комплекто-

вавшихся из деклассированных парижских элементов) и являлись одними из наиболее радикальных сторонников «революционного террора».

Но была ли Коммуна совершенно независимым учреждением? Нельзя отрицать связь с Коммуной и санкюлотами других лидеров революции, в особенности Дантона и Робеспьера.

Жорж Жак Дантон (1759 -1794 гг.) – один из крупнейших деятелей Великой французской революции, член якобинского клуба, сопредседатель клуба кордельеров, министр юстиции, первый председатель Комитета общественного спасения.

Дантона часто героизируют, изображая как масштабную, трагическую фигуру в «высоком античном стиле». Анализ артефактов и исторических событий не подтверждает этого мнения о Дантоне. Практически все прижизненные портреты показывают его как человека свирепого и подверженного вульгарным страстям [2].

Он являлся не столько парламентским оратором, сколько предводителем уличных банд.

10 августа 1792 года Дантон, опираясь на радикальные вооруженные отряды (в том числе пришедшие в Париж из Марселя) фактически произвел в Париже и Франции государственный переворот, поставив под свой контроль Национальную гвардию.

Он также потребовал арестов лиц, объявленных Коммуной «подозрительными», что привело к так называемым «сентябрьским убийствам» (2 – 5 сентября 1792 г.).

Общезвестно, что Дантон сыграл важную роль в «сентябрьских убийствах», под которыми подразумеваются массовые убийства заключённых в Париже, Лионе, Версале и других городах, произведённые революционной толпой в начале сентября 1792 года.

Сентябрьские убийства часто пытаются представить как самосуд или «революционное творчество масс». Однако по характеру и масштабам с какой-либо «народной самодеятельностью» они не имели ничего общего. Формальным актом для начала массовых убийств стали постановления секций Коммуны [1], сделанные в условиях наступления армии герцога Брауншвейгского, командовавшего объединёнными силами Австрии, Пруссии и отрядов эмигрантов (в реальности эти объединённые силы были невелики).

К расправам над заключёнными призывали многие деятели Французской революции, например, Жан Поль Марат, Фабр д'Эглантин и другие. Однако, именно Дантон, будучи министром юстиции, (и на тот момент, фактически, самым влиятельным человеком в Париже), обеспечил покровительственную политику властей по отношению к убийствам заключённых (заклочённых по его же приказам!) [3].

В ответ на прошение инспектора тюрем Гранпре о защите заключённых от бессудных рас-

прав, Дантон заявил: «Мне наплевать на заключённых! Пусть с ними будет всё, что угодно!» [1].

Всего в столице Франции погибло в результате сентябрьской резни от 1100 до 1400 заключённых [4].

По примеру Парижа расправы над заключёнными произошли и в других городах Франции, чему способствовал циркуляр наблюдательного комитета Коммуны от 3 сентября (по некоторым данным он был подписан Дантоном) [1].

Всего в сентябре 1792 года в департаментах было зафиксировано 26 случаев народных расправ [4].

Далее Дантон содействовал замене парламентского правления Жиронды временной революционной диктатурой Комитета общественного спасения и стал вести борьбу с противниками революции внутри и вне Франции посредством революционных трибуналов и колоссальных наборов. Он старался проводить активную внешнюю политику и даже пытался вмешаться во внутренние дела Англии – поддерживая оппозицию премьер-министру Питту-младшему.

Допустимо предположить, что этим последним своим действием, Дантон подписал себе приговор.

Влияние английских спецслужб на события Великой французской революции, прежде всего, через систему масонских лож мы рассмотрели в статье **Военно-политическое противостояние Англии и Франции в XVIII веке: войны и секретные операции**. И клуб «Общество 1789 года» (доминировавший в политике революции 10 августа 1792 года) и сменившие его клубы якобинцев и кордельеров выросли из этих лож [9].

Так например, Жан Поль Марат, наиболее известный журналист периода Революции, издатель радикальной газеты «Друг народа» ранее более десяти лет прожил в Англии и даже собирался принять английское подданство [12].

Здесь следует сказать, что, активно вмешиваясь в дела европейских и иных государств [10], английская политическая элита категорически не желала допустить иностранного вмешательства в собственную внутривластную борьбу. Поэтому, очевидно, с ликвидацией Дантона были согласны и партия Питта, и оппозиция.

Тьер в своей «Истории Французской революции» пишет, что многие французы в эпоху Великой французской революции охотно принимали деньги от англичан, давая взамен обещание сотрудничать. Как считает Тьер, они полагали, что подобные обещания «всегда можно нарушить». Однако в условиях Террора английские резиденты могли выдать этих людей властям, что гарантировало им смертную казнь [8].

Кроме того, у англичан обязательно должны были быть и «полноценные» агенты во французской политической среде, что видно из дальнейших событий.

31 марта 1794 года, Дантон и его сторонники (Камиль Демулен, Эро де Сешель, Фабр д'Эглан-

тин и др.) были арестованы по постановлению соединённых комитетов общественного спасения и общественной безопасности. Постановлением конвента по предложению Сен-Жюста, сподвижника Робеспьера, арестованные были поставлены вне закона, осуждены и гильотинированы.

Часто утверждается, что влияние Робеспьера также было основано на его ораторских способностях. Однако реальность не вполне подтверждает этот тезис. Долгое время его речи не вызывали энтузиазма у слушателей. Талант оратора Робеспьера «открывался» постепенно, по мере того, как росло его влияние на санкюлотских боевиков.

Для характеристики личности Максимилиана Робеспьера интересно привести то обстоятельство, что его кабинет был заставлен его собственными портретами и малыми скульптурными изображениями.

Можно утверждать, что власть Робеспьера в период его могущества (1793 – 1794 гг.) основывалась на контроле над парамилитарными группировками, входившими в Коммуну и терроризировавшими не только представителей «контрреволюционных» слоев населения Парижа, но и депутатов Законодательного собрания и сменившего его Конвента.

Поэтому, несмотря на то, что в 1793 году Робеспьер добился казни некоторых руководителей Коммуны («бешеные» – Эберт и др.), эту акцию можно трактовать не как борьбу с Коммуной, а как меру, направленную на усиление его власти над ней.

В связи с вышеизложенным, показательны события, приведшие к низложению самого Робеспьера. В своем последнем выступлении в Конвенте 26 июля 1794 года Робеспьер говорил об обширном заговоре и о необходимости очередных масштабных чисток среди его депутатов, которых он обвинил в государственной измене. Назвать имена обвиняемых Робеспьер отказался, и большинство депутатов Конвента почувствовали себя в опасности.

Члены Конвента, которым непосредственно угрожала опасность, Тальен, Фуше, Карье и др, которые были отозваны в Париж в связи с эксцессами массовых казней (Тальен в Бордо, Фуше в Лионе, Карье в Нанте) вступили в соглашение с членами Комитета Общественного Спасения Колло д'Эрбуа, Бийо-Варенном и Карно.

Здесь следует уточнить, как могли люди, длительное время соглашавшиеся со всеми предложениями Робеспьера и как бы «загипнотизированные» страхом, который он внушал им, предпринять попытку переворота? На первый взгляд, это невозможно. Но только на первый взгляд.

Допустимо предположить, что здесь сыграли свою роль внутримасонские связи между депутатами и контакты некоторых из них с английскими представителями (возможно, обвинения Робеспье-

ром своих оппонентов («в государственной измене») были не беспочвенны).

Эти связи оказались сильнее внутрифракционных связей в Конвенте.

Особенный интерес здесь представляют Жан-Мари Колло д'Эрбуа и Жак-Николя Бийо-Варэнн, всегда поддерживавшие все радикальные меры руководителей революции и внезапно ставшие «контрреволюционерами». Некоторые обстоятельства позволяют предположить «английский след» в их революционной биографии.

8 термидора, в своей последней речи в Конвенте, Робеспьер обвинил своих оппонентов в интриганстве и утверждал необходимость обновления состава Комитета Общественного Спасения и Комитета Общественной Безопасности, говорил о пробравшихся туда предателях [6].

У Робеспьера потребовали, чтобы он назвал имена обвиняемых, но тот отказался. Влиятельные члены Конвента почувствовали угрозу и объединились для его свержения.

На следующий день, 9 термидора (27 июля) на заседании Конвента (под председательством Колло д'Эрбуа) предложение арестовать Робеспьера, Сен-Жюста и Кутона было единогласно принято. Арестованы были также Леба и Робеспьер-младший.

В ответ на эти действия Конвента, Коммуна Парижа объявляется в состоянии восстания. Мэр Парижа Флерио-Леско приказал секциям Парижа присоединиться к восстанию против Конвента и освободить заключенных. Вооружённые подразделения секций начали собираться перед ратушей. Однако из 48 секций Парижа лишь 13 привели сюда национальную гвардию. Вероятно, им не

хватало инициативных организаторов, в чем сказались последствия казни эбертистов.

Тем не менее, вице-председатель Революционного Трибунала Коффингаль во главе верных Коммуне войск освободил арестованных депутатов, которые собрались в Ратуше.

Однако Конвент был поддержан центральными и западными секциями. Баррас, получивший известность при осаде Тулона, был назначен главнокомандующим войск Конвента. Отряды Коммуны разошлись и войска Конвента утром, 10 термидора заняли площадь перед Ратушей.

Вечером 10 термидора (28 июля 1794) Робеспьер, Сен-Жюст, Кутон и девятнадцать их сторонников были казнены без суда и следствия. На следующий день были казнены семьдесят один функционер восставшей Коммуны, в том числе мэр Парижа Флерио-Леско.

Итак, мы видим механизм управления Парижем и Францией в наиболее радикальный период Великой французской революции. Решения принимались на голосовании в Конвенте, но депутаты находились под прямым давлением боевиков Парижской Коммуны. При этом Коммуна не была «диктатором» революции, так как ее руководящие члены входили в состав якобинского клуба, наряду со многими лидерами Конвента. Следовательно, изначально решения принимались внутри в клубах и лишь потом, при помощи Коммуны проводились через Конвент, а далее процировались ниже – в департаменты.

Данная схема существовала на протяжении 1792 – 1794 годов и была сломана благодаря привлечению нового силового фактора – французских войск, что было прологом к установлению в стране военной диктатуры.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Матъез, А. Французская революция. В 3 т. / А. Матъез ; пер. с франц. К. Цидербаума ; под ред., предисл. И.Н. Бороздина. – Москва, 1925–1930.
2. Зазулина, Н.Н. Европейский пасьянс. Хроника последнего десятилетия царствования Екатерины II / Н.Н. Зазулина. – Москва : Бослен, 2018. – 640 с. – Текст : непосредственный.
3. Молчанов, Н.Н. Монтаньяры / Н.Н. Молчанов. – Москва : Молодая гвардия, 1989. – 558 с. – Текст : непосредственный.
4. Ревуненков, В.Г. История Французской революции / В.Г. Ревуненков. – Санкт-Петербург : Изд-во СЗАГС ; Образование-Культура, 2003. – 776 с. – Текст : непосредственный.
5. Ревуненков, В.Г. Парижская коммуна, 1792—1794 / В.Г. Ревуненков. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 255 с. – Текст : непосредственный.
6. Робеспьер, М. Избранные произведения. Т. 3 / М. Робеспьер ; предисл. А.З. Манфред. – Москва : Наука, 1965. – 320 с. – Текст : непосредственный.
7. Тьер, Луи-Адольф. История Французской революции. Т. 2 / Луи-Адольф Тьер. – Москва : Захаров, 2015. – 832 с. – Текст : непосредственный.
8. Фанталов, А.Н. Военно-политическое противостояние Англии и Франции в XVIII в.: войны и секретные операции / А.Н. Фанталов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2020. – № 4. – С. 68-79.
9. Фанталов, А.Н. Царствование императора Александра I: от рассвета до заката. Анализ исторических обстоятельств / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2021. – № 3. – С. 70-80.
10. Rodgers, B. Georgian Chronicle: Mrs Barbauld & her Family / B. Rodgers. – London : Methuen & Co. Ltd., 1958. – 298 p.

### REFERENCES

1. Mat'ez A. Francuzskaja revoljucija. V 3 t. [French revolution. In 3 volumes]. K. Ciderbauma (eds.). Moscow, 1925–1930. (In Russ.).
2. Zazulina N.N. Evropejskij pas'jans. Hronika poslednego desjatiletija carstvovanija Ekateriny II [European solitaire. Chronicle of the last decade of the reign of Catherine II]. Moscow: Boslen, 2018. 640 p.
3. Molchanov N.N. Montan'jary [Montagnars]. Moscow: Molodaja gvardija, 1989. 558 p.
4. Revunenkov V.G. Istorija Francuzskoj revoljucii [History of the French Revolution]. Sankt-Peterburg: Izd-vo SZAGS; Obrazovanie-Kul'tura, 2003. 776 p.
5. Revunenkov V.G. Parizhskaja kommuna, 1792—1794 [Paris Commune, 1792-1794]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1976. 255 p.
6. Robesp'er M. Izbrannye proizvedenija. T. 3 [Selected works. Vol. 3]. A.Z. Manfred (ed.). Moscow: Nauka, 1965. 320 p. (In Russ.).
7. T'er, Lui-Adol'f. Istorija Francuzskoj revoljucii. T. 2 [History of the French Revolution. T. 2]. Moscow: Zaharov, 2015. 832 p. (In Russ.).
8. Fantalov A.N. Voenno-politicheskoe protivostojanie Anglii i Francii v XVIII v.: vojny i sekretnye operacii [The military-political confrontation between England and France in the 18th century: wars and secret operations]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Istorija i politicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: History and Political Science]*, 2020, no. 4, pp. 68-79.
9. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Carstvovanie imperatora Aleksandra I: ot rassveta do zakata. Analiz istoricheskikh obstoitel'stv [The reign of Emperor Alexander I: from dawn to dusk. Analysis of historical circumstances]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Istorija i politicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: History and Political Science]*, 2021, no. 3, pp. 70-80.
10. Rodgers B. Georgian Chronicle: Mrs Barbauld & her Family. London: Methuen & Co. Ltd., 1958. 298 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

М.А. Малязина, заведующий кабинетом института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Fantalov, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

M.A. Malyazina, Head of Cabinet of the Institute of Childhood, Russian State Pedagogical University of. A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогика.
- Психология.
- Филология.
- История.

**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:

- Pedagogy.
- Psychology.
- Philology.
- 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 3 (51), 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 14.09.2021. Дата выхода в свет 28.09.2021. Формат 60×84 1/8.  
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.  
Уч.-изд.л. 15,63. Усл.-печ.л.18,37. Тираж 100 экз. Заказ № 3830

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 3 (51), 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 14.09.2021. Date of publication 28.09.2021. Format  $60 \times 84 \frac{1}{8}$ .  
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.  
Ed.-pub. Sheets 15,63. Con-prin sheets 18,37. Circulation 100 copies. Order No. 3830

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)

## Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.  
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте [kmb.shgpu@mail.ru](mailto:kmb.shgpu@mail.ru)



**Автор:** Галуцинская Ю.О.

**Название:** Педагогическое сопровождение студенческой проектной деятельности по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста

**Тип издания:** монография

**Издательство:** Шадринский государственный педагогический университет

**Год издания:** 2020

**Количество страниц:** 187

ISBN 978-5-87818-595-0

В монографии рассмотрены теоретические и методологические основания педагогического сопровождения проектной деятельности студентов по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста.

Монография предназначена для преподавателей вузов, студентов, слушателей курсов повышения квалификации, специалистов сферы дошкольного образования, организующих проектную деятельность, а также исследующих проблему творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста.



**Автор:** Светоносова Л.Г.

**Название:** Использование метода погружения на семинарских занятиях по педагогике

**Тип издания:** учебно-методическое пособие

**Издательство:** Шадринский государственный педагогический университет

**Год издания:** 2020

**Количество страниц:** 86

Данное учебно-методическое пособие предназначено для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Пособие содержит описание методики организации и проведения семинаров-погружений по разделам педагогики «История педагогики и образования», «Дидактика», «Теория и методика воспитания», список используемых источников.

## Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.  
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте [kmb.shgpu@mail.ru](mailto:kmb.shgpu@mail.ru)



**Автор:** Сидоров С.В.

**Название:** Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса

**Тип издания:** учебное пособие для студентов

**Издательство:** Шадринский государственный педагогический университет

**Год издания:** 2019

**Количество страниц:** 50

Данное учебное пособие предназначено для студентов педагогического вуза, обучающихся по программам бакалавриата следующих направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) очной и заочной форм обучения. Пособие содержит теоретические сведения по курсу «Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса», а также задания для самостоятельной работы, для контроля и самоконтроля.



**Составитель:** Пермякова М.Ю.

**Название:** Функции, их свойства и графики

**Тип издания:** учебно-методическое пособие для учащихся 7-9 кл.

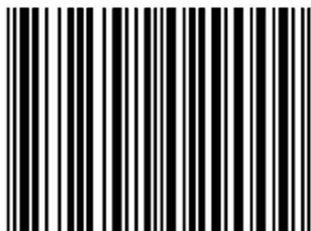
**Издательство:** Шадринский государственный педагогический университет

**Год издания:** 2020

**Количество страниц:** 63

Учебно-методическое пособие содержит дидактические материалы, направленные на изучение учащимися основной школы функций, их свойств и графиков. Для изучения свойств функций используются графические алгоритмы, представленные в пособии. Предлагаются задания на чтение и построение графиков функций. Приведены теоретические сведения по содержанию функциональной линии школьного курса математики. Представленный материал адресован учащимся основной школы, учителям математики и студентам как будущим учителям. Может быть использован в виде дидактических материалов индивидуального назначения, как при изучении темы «Функции», так и в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике.

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



## 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