



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



4(52)
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

**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, № 4

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);

К.Д. Бузаубакова, доктор педагогических наук, профессор, НАО «Таразский
региональный университет имени М.Х. Дулати» (Тараз, Казахстан);

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);

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

Н.В. Инполитова, 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);

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск,
Россия);

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

Д.В. Лазаренко, кандидат психологических наук, доцент филиала РГКП
«Академия государственного управления при Президенте Республики
Казахстан» по Северо-Казахстанской области (Петропавловск, Казахстан);

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

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск,
Россия);

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

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

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

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

4(52)
2021

Index in catalogues of
Russian Post
ИИМ652

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

THE OFFICIAL WEBSITE OF THE JOURNAL:

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

REGISTRATION IN THE SCIENTOMETRIC DATABASE RSCI:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED:

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

© ShSPU, 2021, №4

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);

K.D. Buzabakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional University (Taraz, Kazakhstan);

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);

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);

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

D.V. Lazarenko, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of the Branch of Academy of Public Administration under the President of Kazakhstan (Petrovavlovsk, Kazakhstan);

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

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

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

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

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

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);

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

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

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

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.

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);

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychology, 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);

O.A. Spitsina, Ph. D. in Psychology, 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*

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**ПЕДАГОГИКА 10**

- Алексеев И.А., Вебер А.А.** Коррекционная программа по восстановлению речи при моторной афазии эфферентного типа для приложения «Neurofase» 10
- Антонова Н.А.** Электронная форма учебника в исследовании оптических явлений 15
- Арсеньева А.А., Пивненко В.В.** Исследование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 25
- Бельков Д.М., Едренкина М.В., Слинкин Д.А.** Информационная поддержка приемной кампании вуза в условиях дистанционного взаимодействия в 2020-2021 гг. 28
- Белякова А.А., Березенцева А.И.** Исследование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией 35
- Большанина Л.В.** Педагогическое условие формирования опыта коммуникативного поведения будущих педагогов: обогащение компонентов образовательной среды 38
- Валиуллина Н.Р., Бабикова А.В.** Изучение особенностей слоговой структуры слов детей с моторной алалией 41
- Верхорубова П.А., Едренкина М.В., Попова Е.И.** Проектирование цифрового следа реализации индивидуальных образовательных траекторий 46
- Галущинская Ю.О.** Теоретические основания педагогической деятельности по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста 51
- Даньци Лю** Проблема формирования ценностного отношения студентов музыкально-педагогических факультетов Китая к классическому музыкальному наследию 55
- Евдокимова В.Е., Кириллова О.А.** Сетевое взаимодействие как форма совместной деятельности образовательных учреждений 59
- Жданова Н.М., Манакова А.В.** Формирование готовности будущих учителей начальных классов к становлению коммуникативных умений обучающихся в современных условиях . 63
- Кармацких Н.В.** Пароксизмы заикания у детей дошкольного и школьного возраста в период пандемии 67
- Качалова Л.П., Светонослова Л.Г.** Понятие, виды и характеристика практико-ориентированных кейс-ситуаций, используемых в подготовке будущих педагогов 73
- Коморникова О.М.** Трудности внедрения дистанционно обучения в системе высшего образования 76
- Косарева М.А., Павлова Н.В.** Мобильные приложения для создания образа естественнонаучной картины мира обучающихся 79
- Коурова С.И.** Использование технологии модульного обучения на уроках общей биологии 82
- Кузюкова Т.В., Березенцева А.И.** Исследование особенностей интонационной стороны речи у дошкольника с заиканием 87
- Макарова Е.А.** Особенности фонетической интерференции при обучении студентов немецкому языку как второму иностранному 90
- Мезенцева Е.Ю., Бабикова А.В.** Особенности психического развития детей с нарушениями слуха 94
- Милованова Л.А., Роммель О.А.** Профилактика употребления психоактивных веществ в младшем школьном возрасте 96
- Милусь А.Е., Арефьева А.В.** Обоснование необходимости формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией 99

CONTENT

Налимова И.В., Львова К.И. Учебные задания на уроках математики – средство формирования представлений младших школьников о величине	103
Никляев А.И., Бронникова Л.М. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования пространственного мышления школьников	107
Овсянникова П.Э., Александрова Н.С. Мнемотехника как средство развития произвольной памяти на уроках русского языка в начальной школе.....	110
Пушкарева М.П., Амиркулова Д.А. Онлайн-ресурсы в обучении иноязычному аудированию на этапе среднего общего образования.....	113
Рудакова С.О., Березенцева А.И. Исследование зрительно-пространственных представлений у младших школьников с дисграфией	117
Селютин Н.О. Формирование коммуникативной компетенции у подростков на уроках иностранного языка	120
Семенова Ю.А., Немальцева К.В., Никитина В.А. Использование фанфикшена в изучении литературы и готовность будущих учителей работать с ним.....	124
Сорокина Е.А. Применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка.....	128
Токарева М.В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность	133
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Организация изобразительной деятельности детей с РДА (ранним детским аутизмом)	141
Харлова Н.М., Фёдорова В.С. Методы организации работы с учащимися 5 класса по изучению спряжения глагола.....	144
Шагундокова Д.М., Литвиненко Э.Р. Специфика организации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых младших школьников в условиях образовательной организации: из опыта работы ГБОУ школы №21 г. Краснодара	149
Шарыпова Н.В., Милованова Л.А. Специфика обучения терминологической лексике студентов-биологов в курсе русского языка	155
Ярных Д.В., Бронникова Л.М. Место задач с параметром в школьном курсе математики	158
Ярных Д.В., Бронникова Л.М. Некоторые методические аспекты обучения решению задач с параметрами в основной школе.....	162
ПСИХОЛОГИЯ	165
Быкова Е.А., Ганзий М.М. Личностные особенности старшеклассников как условие успешности участия в проектной и исследовательской деятельности	165
Воротыло Н.В., Смирнова Ю.М. Особенности самовосприятия у подростков с расстройствами аутистического спектра	170
Истомина С.В. Особенности познавательной сферы обучающихся младшего школьного возраста	177
Коновалова О.В., Шерешкова Е.А., Мочалова С.И. Соотношение педагогической направленности и особенностей характера у педагогов	183
Шерешкова Е.А. Психологическая коррекция эмоционального неблагополучия старших дошкольников.....	188
ФИЛОЛОГИЯ.....	193
Баева Е.В. Особенности психолого-лингвистической экспертизы на материалах экстремистских текстов.....	193
Жданова Н.А. Методы интеграции учебных материалов по иностранному языку в коммуникативный контекст.....	197

СОДЕРЖАНИЕ

Камышева О.С. Вариативность метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство» в романе Ф. Бёрнетт «Таинственный сад».....	199
Камышева О.С. Детское видение мира через призму метафор со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты».....	202
Мальцева И.Г., Усцова В.А. К вопросу использования стратегий доместикации и форенизации в художественном переводе с немецкого языка на русский	206
Санников И.В. Регионально обусловленные особенности английского языка в творчестве Грегори Д. Робертса.....	210
Соломка Н.А. Особенности формирования значений глагольных единиц в современном русском языке.....	215
ИСТОРИЯ	219
Борисов С.Б. Практики охоты российских детей на мелких животных в XIX-XX вв.....	219
Борисов С.Б. Шадринские страницы в биографии выдающегося уральского краеведа и лексикографа В.П. Бирюкова.....	222
Корженевский К.Б. Место и роль национальных автономий в процессах административно-хозяйственного районирования в советском государстве в начале 1920-х гг.....	229
Лавров А.С., Протасова Э.Е. Оценка деятельности морской экспедиции Г.И. Шелихова в отношении аборигенов острова Кадьяк в отечественной историографии	233
Информация для авторов	237

CONTENT

Content

PEDAGOGY	10
Alekseev I.A., Veber A.A. Correction program for speech recovery in motor aphasia of efferent type for the application "Neurofase"	10
Antonova N.A. The electronic form of the textbook in the study of optical phenomena.....	15
Arsenyeva A.A., Pivnenko V.V. Study of the speech grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment.....	25
Belkov D.M., Edrenkina M.V., Slinkin D.A. Informational support of the university's admission campaign in terms of remote interaction in 2020-2021	28
Belyakova A.A., Berezentseva A.I. The study of the word syllable structure in preschoolers with motor alalia.....	35
Bolshanina L.V. Pedagogical condition for the formation of communicative behavior experience of future teachers: enrichment of the components of the educational environment	38
Valiullina N.R., Babikova A.V. The study of the peculiarities of the words syllable structure of children with motor alalia.....	41
Verkhorubova P.A., Edrenkina M.V., Popova E.I. Designing a digital footprint for the implementation of individual educational routes	46
Galushchinskaia J.O. Theoretical foundations of pedagogical activity for the development of creative giftedness in older preschool children	51
Danqi Liu The problem of developing the value attitude of students of music and pedagogical faculties of China to the classical musical heritage.....	55
Evdokimova V.E., Kirillova O.A. Networking as a form of joint activity of educational institutions	59
Zhdanova N.M., Manakova A.V. Formation of future primary school teachers' readiness for the formation of students' communicative skills in modern conditions.....	63
Karmatskikh N.V. Paroxysms of stuttering in preschool and school-age children during the pandemic	67
Kachalova L.P., Svetonosova L.G. The concept, types and characteristics of practice-oriented case situations used in the future teachers' training	73
Komornikova O.M. Difficulties of implementing distance learning in the higher education system.....	76
Kosareva M.A., Pavlova N.V. Mobile applications for creating an image of the students' scientific picture of the world.....	79
Kourova S.I. The use of modular learning technology in Biology lessons.....	82
Kuzyukova T.V., Berezentseva A.I. Study of the intonation side of speech peculiarities in a preschooler with stuttering	87
Makarova E.A. The problem of the phonetic interference while studying German as a second foreign language	90
Mezentseva E.Yu., Babikova A.V. Characteristics of the mental development of children with hearing impairments	94
Milovanova L.A., Rommel O.A. Prevention of psychoactive substances use in primary school age children	96

СОДЕРЖАНИЕ

Milus A.E., Arefieva A.V. Foundation of the necessity to form graphomotor skills in older preschool children with dysarthria	99
Nalimova I.V., Lvova K.I. Study assignments in mathematics lessons – a means of forming ideas of junior schoolchildren about the value	103
Niklyayev A.I., Bronnikova L.M. Information and communication technologies as a means of developing schoolchildren spatial thinking	107
Ovsyannikova P.E., Aleksandrova N.S. Mnemonics as a means of developing arbitrary memory in primary school Russian Language lessons.....	110
Pushkaryova M.P., Amirkulova D.A. Online resources as a means of teaching foreign language listening at the stage of secondary general education	113
Rudakova S.O., Berezentseva A.I. Study of visual-spatial representations in younger schoolchildren with dysgraphia.....	117
Selyutin N.O. Formation of communicative competence of adolescents during foreign language lessons	120
Semenova Yu.A., Nemaltseva K.V., Nikitina V.A. Fanfiction in the study of literature and how future teachers use it.....	124
Sorokina E.A. Application of critical thinking technology in foreign language lessons	128
Tokareva M.V. Digital competence or digital competency	133
Fantalov A.N., Malyazina M.A. Organization of visual activities of children with early childhood autism	141
Kharlova N.M., Fedorova V.S. Methods of organizing work with 5th grade students on the study of verb conjugation	144
Shagundokova D.M., Litvinenko E.R. The specifics of the organization of correctional and pedagogical support for mentally retarded younger schoolchildren in the conditions of an educational organization: from the experience of school No. 21 in Krasnodar	149
Sharypova N.V., Milovanova L.A. Specificity of teaching terminological vocabulary of Biology students in the course of the Russian language	155
Yarnykh D.V., Bronnikova L.M. The tasks with parameter in school course of mathematics.....	158
Yarnykh D.V., Bronnikova L.M. Some methodological aspects of teaching to solve tasks with parameters in secondary school.....	162
PSYCHOLOGY	165
Bykova E.A., Ganziy M.M. Personal characteristics of high school students as a condition for successful participation in project and research activities.....	165
Vorotylo N.V., Smirnova Yu.M. Specific of self-perception in youth with autism spectrum disorders	170
Istomina S.V. Features of the cognitive sphere of primary school age students	177
Konovalova O.V., Shereshkova E.A., Mochalova A.I. The balance of pedagogical orientation and character traits among teachers.....	183
Shereshkova E.A. Correction of emotional distress of senior preschoolers	188

CONTENT

PHILOLOGY	193
Baeva E.V. Specifics of psychological and linguistic expertise based on the materials of extremist texts.....	193
Zhdanova N.A. Methods of integrating foreign language tutorials into communicative contexts.....	197
Kamysheva O.S. Variation of the metaphor “Sounds of Birds - Musical Art” in the novel “The Secret Garden” by F. Burnett	199
Kamysheva O.S. Child's Vision of the World through the Metaphors with the Source-Sphere "Music" in T. Capote's novel “Other Voices, Other Rooms”.....	202
Maltseva I.G., Ustsova V.A. On the use of domestication and foreignization strategies in fiction translation from German into Russian.....	206
Sannikov I.V. Regionally determined features of the English language in the works of Gregory D. Roberts.....	210
Solomka N.A. Features of the formation of the verbal units’ meanings in modern Russian language	215
HISTORY	219
Borisov S.B. Hunting practices of Russian children on small animals in the 19 th -20 th centuries	219
Borisov S.B. Shadrinsk pages in the biography of the outstanding Ural ethnographer and lexicographer V.P. Biryukov	222
Korzhenevsky K.B. The place and the role of national autonomies in the processes of administrative and economic zoning in the Soviet Union in the early 1920s.	229
Lavrov A.S., Protasova E.E. Assessment of the activities of the G.I. Shelikhov naval expedition in relation to the aborigines of Kodiak Island in Russian historiography	233
Information for authors	237

**Илья Александрович Алексеев,
Алина Александровна Вебер**
г. Шадринск

**Коррекционная программа по восстановлению речи при моторной афазии
эфферентного типа для приложения «Neurofase»**

В данной статье представлена коррекционная программа для логопедической работы с пациентами по преодолению моторной афазии эфферентного типа. Данная программа была разработана на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в рамках деятельности научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» для дальнейшего внедрения и развития проекта «Neurofase», по разработке приложения, позволяющего максимально автоматизировать логопедическую работу по устранению речевых нарушений при афазии.

Ключевые слова: логопедия, лица с речевыми нарушениями, афазия, коррекционная программа восстановления речи, моторная афазия эфферентного типа.

**Ilya Alexandrovich Alekseev,
Alina Alexandrovna Veber**
Shadrinsk

Correction program for speech recovery in motor aphasia of efferent type for the application "Neurofase"

This article presents a corrective program for speech therapy work with patients to overcome efferent type motor aphasia. This program was developed on the basis of Shadrinsk State Pedagogical University as a part of the scientific laboratory work "Technologies for Diagnosing and Correcting the Psychopedic Development of a Child" for further implementation and development of the project "Neurofase", to develop an application that allows you to automate speech therapy work to eliminate speech disorders in aphasia.

Keywords: speech therapy, persons with speech disorders, aphasia, a corrective speech recovery program, motor aphasia of the efferent type

К основным видам нарушений функций организма человека относят патологию речи. Н.А. Бернштейн указывал, что четкое представление о функции речи в норме необходимо для понимания речевых расстройств, и наилучшим образом речь формируется при подходе к проблеме с позиции физиологии активности [5]. Речевая патология, которая характеризуется полной или частичной утратой речи, обусловленная локальным поражением головного мозга, носит название – афазия. Изучение проблемы афазии имеет междисциплинарный статус. Первоначально афазия представляла исследовательский интерес для анатомов, психиатров и неврологов (К. Вернике, П. Брока, Дж. Джексон, Л. Лихтгейм, К. Клайст, В.М. Бехтешев и др.). Психологи и дефектологи (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.С. Бэйн, А.Р. Лурия, В.М. Коган) начинают заниматься изучением данного вопроса к началу XX века. Позже, советский психолог и врач А.Р. Лурия и его научная школа (Е.Д. Хомская, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, Н.К. Корсакова, В.В. Лебединский, Э.Г. Симерницкая и др.) предложили подход, основанный на качественном описании дефекта, через выделение и изучение фактора, в рамках нового научного

направления – нейропсихологии. А.Р. Лурия находит своеобразный методический путь, вычлняющий фактор как общее в работе речевых зон с зонами на основе которых они возникли. Он определял фактор как «первичный дефект» или «собственная функция той или иной зоны мозга», выпадение которого приводит к нарушению всей функциональной системы в целом. Фактором может быть и не имеющее четкой проекции нарушение нейродинамики. А.Р. Лурия, опираясь на выделение того или иного фактора, составил классификацию афазий, которая считается классическим вариантом и используется в афазиологии в настоящее время: сенсорная, акустико-мнестическая, семантическая, динамическая, эфферентная моторная, афферентная моторная [4].

При этой патологии наблюдается системное нарушение всех видов речевой деятельности, сложность и глубина которого определяется локализацией и объемом поражения речевых зон мозга. Это обуславливает многообразие видов и форм проявления афазий и, как следствие, особую сложность диагностики и коррекции речевых нарушений. Одной из наиболее распространенных причин возникновения афазий являются нарушения мозгового

кровообращения (инсульты) – 30% случаев, при этом по данным Л.Г. Столяровой самым распространенным типом является моторная афазия (51,4% – эфферентная моторная афазия, 16,5% – афферентная моторная афазия) [2]. У взрослых людей чаще всего возникают афазии сосудистого генеза. В результате разрыва аневризмы сосудов головного мозга, тромбозов, вызванных ревматическим пороком сердца и черепно-мозговой травмой, афазии сосудистого генеза могут возникнуть у подростков, а также у лиц молодого возраста [3]. Из выше сказанного, в настоящее время особую актуальность приобретает восстановление речи у пациентов именно с моторными формами афазии.

Рассмотрим более подробно работу головного мозга в речевой деятельности человека, так как каждый отдел головного мозга отвечает за выполнение определенных функций в речи. В процессе восприятия слова, важную роль играют вторичные поля височной доли. Субдоминантное полушарие обеспечивает функции неречевого гнозиса, а доминантное – речевого (узнавание фонем). Вторичные поля затылочной доли отвечают за правильное восприятие звуков и слов. При этом формируется зрительно-слуховой образ звука и слова – межсистемный синтез [1].

Фонематический анализ, необходимый как для понимания, так и для воспроизведения слова обеспечивает стык височной, теменной и затылочной долей (*temporo-parieto-occipitalis* – зона ТРО). В этой зоне формируется семантическая функция речи – то есть понимание значения языковых единиц (слов, грамматических форм слов, фразеологизмов, словосочетаний, предложений). Последовательность звуков или графических знаков связывается в сознании и в системе языка с предметом действительности (вещью, явлением, процессом, признаком) и с понятием или представлением об этом предмете. Зона ТРО также связана с процессами чтения [1].

Воспроизведение слова опирается на кинестетический (речевой), оральный (неречевой) и артикуляционный (воспроизведение отдельных артикулов) праксис, что обеспечивается вторичными корковыми полями постцентральной области правого и левого полушария. Основой воспроизведения правильных артикуляционных поз и, соответственно, четкого произношения отдельных звуков является – артикуляционный праксис [1].

Динамический (кинетический) праксис доминантного полушария обеспечивает премоторная область лобной коры. Именно она является основой воспроизведения серии артикулов, то есть слов [1].

Взаимодействие речевых центров лобной и височной зон обеспечивается дугообразным пучком. Выражающее единое смысловое целое в процессе речемыслительной деятельности, а именно высший синтагмальный уровень речи, который Л.В. Щерба определил как фонетическое единство, формируется третичными полями лобной доли. В

этой области происходит формирование грамматического строя речи (правильность образования и употребления частей речи, их согласованность в предложении) [1].

При поражении задних отделов премоторной области левого, доминантного по речи полушария головного мозга, а именно вторичных полей третьего функционального блока (44 поля, зона «Брока») возникает эфферентная моторная афазия. Данная форма афазии характеризуется как нарушение устной экспрессивной речи. При описываемой форме афазии центральным механизмом, по терминологии Л.С. Цветковой, является патологическая инертность речевых процессов. Данный фактор обуславливает распад прочно автоматизированных серий плавно сменяющих друг друга эфферентных команд. В результате возникают персеверации, которые значительно затрудняют процесс речевого производства. Инертность нейродинамических процессов обуславливает распад динамических стереотипов слога, слова, фразы, и определяет трудности включения в активную речь. Л.С. Цветкова подчеркивает, что данное явление является уникальной особенностью, характерной лишь для эфферентной моторной формы афазии [4].

Следовательно, у людей, страдающих моторной афазией эфферентного типа, могут наблюдаться речевые нарушения следующего характера: больные относительно легко произносят отдельные слова, но при этом испытывают трудности при произнесении слов и фраз; становится невозможным конструирование и произнесение предложений. Также у больных с данной формой афазии наблюдаются персеверации (настойчивое непроизвольное повторение звука или слова), возникающие в результате торможения предыдущих речевых актов и переклочений на последующие. Нужно отметить, что их количество растет при повторных попытках произнести слово или предложение. У больных с моторной афазией эфферентного типа преимущественно нарушается произвольная речь – монолог, диалог, называние; непроизвольные, автоматизированные формы речи – договаривание и проговаривание прямого счета от 1 до 20, счет по десяткам от 10 до 100. Для данной формы характерно также искажение ритмико-мелодической структуры речи: прерывистость, напряженность, отсутствие голосовых модуляций, ударности. Из-за нарушения просодического компонента в значительной мере страдает эмоционально-выразительная функция речи. Патологическая инертность собственной речи вызывает расстройства и других сторон речевой функции: чтения, письма. При чтении у больных наблюдается затруднения процесса слияния звукобуквенного комплекса, образующего сукцессивную схему, персеверативные тенденции вторгаются в процесс мысленного синтезирования отдельных звучаний. Стечение согласных, прочитывается в случайном порядке, не создавая установки на связь в одно целое. На письме у больных с афазией эфферентного типа представ-

ляет большие трудности нахождение нужной позиции каждого звука и ее удержание, также теряется внутренняя схема последовательности звуков в слове [2, С. 57].

На современном рынке информационных технологий в России и за рубежом существует достаточно большое количество производителей программных и программно-аппаратных логопедических средств, производимых такими компаниями, как: «Мерсибо», «Амалтея», «Дельфа», «Глобус А», «Логопункт», «Демосфен» и др. Все они предлагают средства коррекции звукопроизношения, заикания, речевого дыхания, связности речи и др. ориентированные, в основном, на детский возраст, а включенные в них упражнения не всегда целесообразно использовать при работе с лицами, страдающими афазиями. В результате анализа рынка специализированных логопедических электронных средств были выявлены следующие приложения: «Логопедия и Терапия при Афазии инсульта», «Афазия. Стоп» (в разработке), «Афазиям. Нет». Эти приложения содержат наборы логопедических упражнений, при этом в них отсутствует функция автоматического анализа состояния речи клиента, динамики ее восстановления и автоматического подбора наиболее целесообразных тренировочных упражнений на определенной стадии речевой реабилитации, что делает обязательным постоянный контроль со стороны логопеда за ходом коррекционно-логопедической работы.

Таким образом, появилась необходимость в разработке приложения, позволяющего максимально автоматизировать логопедическую работу по устранению речевых нарушений при афазии. В рамках деятельности научной лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» при ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» была создана междисциплинарная команда разработчиков. Команда разработчиков включала в себя как студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», так и студентов – будущих программистов, а так же преподавателей, дизайнеров, художников, специалистов по продвижению программных продуктов на рынке и др. для осуществления проекта «Neurofase». «Neurofase» – это программное средство, обеспечивающее логопеда необходимым инструментарием для автоматизации рутинных и од-

нотипных операций по устранению речевых нарушений у пациентов с афазией. Оно предоставляет следующие возможности:

- анализ состояния речевой функции пациента;
- подбор комплекса упражнений для клиента с афазией и проведение инструктажа по их выполнению;
- корректировка содержания логопедических упражнений в зависимости от индивидуальных особенностей речи клиента и динамики ее коррекции;
- обеспечение средствами программы видео и аудио-связи с логопедом для получения консультации и инструкций работы с приложением.

Для реализации данного проекта, появился запрос на разработку коррекционной программы, для работы с пациентами с моторной афазией эфферентного типа.

При разработке коррекционной программы учитывались следующие принципы восстановительного обучения при афазии, разработанные Л.С. Цветковой: построение новой функциональной системы в обход утраченного звена через опору на резервную или новую афферентацию; использование наиболее упроченных (автоматизированных) форм деятельности с учетом разных уровней организации психической функции; перевод функции на произвольный уровень путем осознанного, активного обучения; использование развернутых внешних опор и постепенная их интериоризация по мере перестройки и автоматизации нарушенной функции – так называемый принцип программирования; применения вспомогательных средств (аудиозапись), указаний об успешности выполнения задания с целью воспитания контроля собственного высказывания. Кроме того, нами учитывались следующие психолого-педагогические принципы: принцип учета личности больного, его преморбидного уровня развития (в том числе образования), эмоционального и мотивационного фона; принцип системного подхода к преодолению дефекта, восстановление всех сторон речи; принцип доступности дидактического и вербального материала: уровень сложности – от простого к сложному; объем – нарастание разнообразия материала по мере улучшения состояния больного [5]. Более подробное содержание коррекционной программы логопедической работы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание коррекционной программы логопедической работы по преодолению моторной афазии эфферентного типа (сокращенный вариант)

Стадия	Направление работы	Содержание работы (задания, упражнения)
Грубые расстройства	Преодоление расстройств понимания ситуативной речи и бытовой речи	<ul style="list-style-type: none"> – классификация картинного материала по лексическим группам; – показ изображений наиболее употребляемых предметов и простых действий по их названиям, категориальным и прочим признакам; – ответы больного утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы;

PEDAGOGY

		<ul style="list-style-type: none"> – ответы на вопросы по предметному рисунку; – закончить однотипную фразу различными словами
	Растормаживание произносительной стороны речи	<ul style="list-style-type: none"> – сопряженное, сопряженно-отраженное способы проговаривания автоматизированных речевых рядов, простых слов и фраз; – введения эмбола в слово для речевого затормаживания
	Стимулирование простых коммуникативных видов речи	<ul style="list-style-type: none"> – ответы на вопросы одним-двумя словами в простом ситуативном диалоге; – моделирование жизненных ситуаций, для вызова коммуникативно-значимых слов; – вводится определенная синтаксическая конструкция (простое распространённое предложение, предложение с перечислением и т.д.) с опорой на сюжетную картинку и внешнюю схему высказывания; – отрабатывается умение фиксировать программу тактильно (отстукивание схемы указательным пальцем) и по средствам визуального сопровождение сюжетной картинки
	Стимулирование глобального чтения и письма	<ul style="list-style-type: none"> – поэлементный анализ слова (количество букв, звуков) с опорой на картинку; – вынесение вонне схемы слова и ее последовательного заполнения; – отстукивание слоговой структуры слова; – складывание слова из букв; – составления нескольких слов из одного; – система упражнений и приемов «преобразования слов по образцам» и «активного списывания»
Средняя степень выраженности	Преодоление расстройств произносительной стороны речи	<ul style="list-style-type: none"> – выработка плавного переключения одного орально-артикуляционного уклада на другой; – выработка артикуляторных переключений в пределах слога, слова; – экстерииоризация звуко-ритмической стороны слова; – деление слов на слоги; – выделение ударения в слове, выделение ударного слога более звучным хлопком
	Восстановление фразовой речи	<ul style="list-style-type: none"> – преодоление аграмматизма на уровне синтаксической схемы фразы: составление «ядерных» фраз моделей типа S (субъект) + P (предикат); S+ P+ O (объект) с привлечением внешних опор – фишек и их постепенным «сворачиванием»; выделение предикативного центра фразы; – ритмизированное произнесение словосочетаний с использованием метронома; – отстукивание ритма простой фразы; – закрепление произношения в стихах; – чтение стихов с использованием метода дирижирования; – преодоление аграмматизма на формально-грамматическом уровне: улавливание грамматических искажений – флективных, предложных (дифференциация значений единственного и множественного числа, родовых значений, значений настоящего, прошедшего и будущего времени глагола; составление фраз по сюжетным картинкам; пересказ простого текста и т.д.)
Легкие расстройства	Восстановление способности к анализу звуко-ритмической стороны слова	<ul style="list-style-type: none"> – дифференциация слов по длине и слоговому составу; – подбор слов, идентичных по звуко-ритмической структуре; – выделение идентичных элементов в словах – слогов, морфем и, в особенности, окончаний (подчеркивание их, выписывание и т.д.); – формирование ритмической организации устной речи.

	Восстановление способности к звуко-буквенному анализу состава слова слияния букв в слоги, слогов в слова	<ul style="list-style-type: none"> – определение количества звуков в слове; – деление слов на слоги с опорой на различные графические схемы; – заполнение пропусков в словах; – письмо слов из букв, данных вразбивку; – слияние слогов в слова «Половинки»; – сложение слов по заданным слогам
	Восстановление навыка развернутой письменной речи	<ul style="list-style-type: none"> – письмо слов различной звуковой структуры с опорой на предметную картинку и без нее (под диктовку; при назывании предмета или действия); – письмо предложений (по памяти; под диктовку; в виде письменного высказывания по сюжетной картинке в целях коммуникации с окружающими); – письменные изложения и сочинения

Программистами совместно с логопедами разработан пользовательский интерфейс программы, алгоритмы реализации представленных в коррекционной программе упражнений и переведены в электронный вид графические ресурсы, предъявляемые пациенту с афазией. Дизайнером разработан

внешний вид интерфейса, учитывающий особенности моторики и когнитивной сферы больных с локальными поражениями речевых зон мозга. На рисунке 1 представлен интерфейс одного из упражнений в программе «Neurofase».

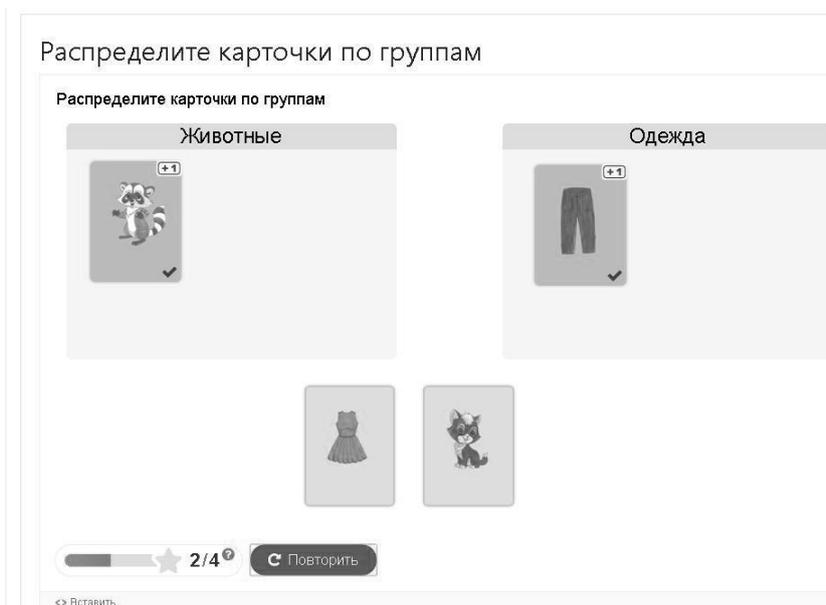


Рис. 1. Упражнение на классификацию предметов в программе «Neurofase»

Таким образом, разработанное приложение, с основой в виде разработанной коррекционной логопедической программы по преодолению моторной афазии эфферентного типа, предоставляет следующие возможности: анализ состояния речевой функции пациента; подбор комплекса упражнений

для клиента; корректировка содержания логопедических упражнений в зависимости от индивидуальных особенностей речи клиента и динамики ее коррекции; обеспечение средствами программы видео и аудио-связи с логопедом для получения консультации и инструкций работы с приложением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Визель, Т.Г. Как вернуть речь. Инсульт и нарушения речи. Афазия и ее формы. Дизартрия и ее формы. Восстановление речевой функции. Уход за больными / Т.Г. Визель. – Москва : Сфера, 2005. – 199 с. – Текст : непосредственный.
2. Денисова, М.И. Преодоление расстройств произносительной стороны речи у пациентов с эфферентной моторной афазией / М.И. Денисова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 31 (165). – С. 56-59. – URL: <https://moluch.ru/archive/165/45323/>.
3. Оппель, В.В. Восстановление речи после инсульта / В.В. Оппель. – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 152 с. – Текст : непосредственный.

4. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. – Москва : Просвещение, 1988. – 207 с. – Текст : непосредственный.
5. Шкловский, В.М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / В.М. Шкловский, Т.Г. Визель. – Москва : В.Секачев, 2000. – 96 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Vizel' T.G. Kak vernut' rech'. Insul't i narusheniya rechi. Afazija i ee formy. Dizartrija i ee formy. Vosstanovlenie rechevoj funkcii. Uhod za bol'nymi [How to get speech back. Stroke and speech disorders. Aphasia and its forms. Dysarthria and its forms. Restoration of speech function. Nursing]. Moscow: Sfera, 2005. 199 p.
2. Denisova M.I. Preodolenie rasstrojstv proiznositel'noj storony rechi u pacientov s jefferentnoj motornoj afaziej [Overcoming pronunciation disorders in patients with efferent motor aphasia]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2017, no. 31 (165), pp. 56-59. URL: <https://moluch.ru/archive/165/45323/>.
3. Opiel' V.V. Vosstanovlenie rechi posle insul'ta [Stroke Speech Recovery]. Moscow: Kniga po Trebovaniju, 2013. 152 p.
4. Cvetkova L.S. Afazija i vosstanovitel'noe obuchenie [Aphasia and restorative learning]. Moscow: Prosveshhenie, 1988. 207 p. – Текст : neposredstvennyj.
5. Shklovskij V.M., Vizel' T.G. Vosstanovlenie rechevoj funkcii u bol'nyh s raznymi formami afazii [Restoration of speech function in patients with different forms of aphasia]. Moscow: V.Sekachev, 2000. 96 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.А. Алексеев, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: filologshgpi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0621-1741.

А.А. Вебер, ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lina.weber.95@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3116-5767.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.A. Alekseev, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: filologshgpi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0621-1741.

A.A. Veber, Instructor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lina.weber.95@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3116-5767.

УДК 37.016:53

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_15

Надежда Анатольевна Антонова
г. Челябинск

Электронная форма учебника в исследовании оптических явлений

В статье представлен анализ выявления роли цифровой грамотности школьников средствами электронной формы учебника. Привели примеры электронных форм учебника (ЭФУ) физики для 7-9 классов, такие как («Дрофа», «Русский учебник», «Просвещение», «Экзамен», «Экзамен - Медиа», «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия»).

Проанализировали возможности ЭФУ на примере учебника по физике из УМК А.В. Перышкина издательство «Экзамен» по теме «Оптические явления».

Провели практическую работу «Аккомодация глаза», установили назначение аккомодации глаза; определили пределы аккомодации и расстояния наилучшего зрения школьников.

Электронная форма учебника помогает повысить цифровую грамотность школьников и улучшить знания по предметам. Бумажный вариант учебника менее практичен и удобен в использовании, чем его электронный аналог.

Ключевые слова: цифровая грамотность, электронная форма учебника, обучение физике, оптические явления.

Nadezhda Anatolyevna Antonova
Chelyabinsk

The electronic form of the textbook in the study of optical phenomena

The article presents an analysis of identifying the role of digital literacy of schoolchildren by means of the electronic form of the textbook. Examples of electronic forms of a physics textbook for grades 7-9 were given, such as («Drofa», «Russian textbook», «Prosveshhenie», «Exam», «Exam – Media», «Cyril and Methodius Virtual School»).

We analyzed the capabilities of electronic forms of a physics textbook on the example of a textbook by A.V. Peryshkin publishing house «Exam» on the topic «Optical phenomena».

We carried out a practical work «Eye accommodation», established the purpose of eye accommodation; determined the limits of accommodation and the distance of the best vision of schoolchildren.

The electronic form of the textbook helps to increase the digital literacy of schoolchildren and improve their knowledge of the subjects. The paper version of the textbook is less practical and convenient to use than its electronic counterpart

Keywords: digital literacy, electronic textbook form, teaching physics, optical phenomena.

Мир меняется каждую секунду. Наука не стоит на месте. Каждый день люди создают и открывают много нового, еще не известного миру. Во многих школах России уже начинают менять бумажные учебники на электронные.

Всё началось еще в 1971 году, когда писатель из США Майкл Стерн Харт произвел «оцифровку» Декларации независимости США. Сделал он это для того чтобы ему было удобнее с ним работать в том виде. Благодаря энтузиазму и целеустремленности участников, проект увенчался успехом, и уже к 2005 году сайт библиотеки располагал более чем 17 000 экземпляров различных материалов [5]. Сейчас почти у каждого учебника есть свой электронный формат. Он необходим для самостоятельной работы во время дистанционного обучения или если нет возможности посетить учебное заведение.

Особенно сейчас, в связи с событиями в мире, распространения эпидемии COVID-19, людям как никогда нужно уметь пользоваться цифровыми технологиями. Школы, институты и рабочие офисы для безопасности переходят на дистанционное обучение. И для этого важно знать, как обезопасить себя во время дистанционного обучения.

Говоря о развитии цифровой грамотности в процессе нашего исследования важно разобрать такие понятия как «грамотность», «цифровая грамотность».

Д.Н. Ушаков в толковом словаре определяет грамотность как степень владения человеком навыками письма и чтения на родном языке [9].

В Европе цифровая грамотность – это умение пользоваться Интернет-возможностями «во всей совокупности» [10].

В пособии сбербанка «Что значит быть грамотным в XXI веке» цифровая грамотность представляет собой способность использовать и создавать контент на основе цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование [11].

Многие ученые дают следующее определение цифровой грамотности как набор знаний, умений и навыков, которые необходимы для жизни в современном мире, для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета [10;11].

В процессе нашего исследования для выявления влияния электронного учебника на изучение предметов, мы провели анкетирование обучающихся 8, 9 и 11 классов в МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска» (в опросе приняло 148 человек). Анализ ответов, обучающихся на вопросы анкеты приведен в таблице 1.

Таблица 1

Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты

Вопросы	Результат выбора ответа, %	
1. На каких предметах Вы используете электронную форму учебника?	Физика 88,8 Информатика 67,6 Обществознание 30,4	
2. Нравится ли Вам работать с ЭФУ на уроках физики?	Да	Нет
	81,6	18,4
3. Хотели бы Вы пользоваться ЭФУ по другим предметам?	Да	Нет
	79,7	20,3
4. Какие трудности, Вы испытываете при работе с ЭФУ? Можете выбрать несколько вариантов.	А) не достаточный уровень знаний по предмету – 11,3	
	Б) напряжение глаз при работе с ЭФУ – 11,4	
	В) быстрая утомляемость при работе с ЭФУ – 15,6	
	Г) не достаточно сформированы пользовательские навыки – 16,7	
	Д) не испытываю ни каких трудностей – 47,3	
5. Какие на Ваш взгляд, есть плюсы и минусы в использовании ЭФУ? Можете выбрать несколько вариантов.	Плюсы:	
	удобство в использовании – 27,8	
	наличие анимированных иллюстраций и видео уроков (мультимедийность) – 89,7	
	удобный формат для чтения – 60,6	
	возможность доступа к большим объемам информации – 35,6	
	наличие справочных таблиц с дополнительной информацией – 45,7	
	наличие заданий для самопроверки знаний – 40,4	
	удобный поиск информации – 40,3	
	доступность информации для понимания материала – 25,3	
	возможность сохранять ссылки в разделе «закладки» – 25,3	
	разнообразие видов заданий – 80,7	
	нет необходимости носить бумажную версию учебника – 75,7	
возможность изменить размер шрифта, яркости и контрастности изображения для удобства восприятия – 70,4		
повышает интерес к предмету – 75,6		
отсутствуют – 6,3		

	Минусы:	
	ухудшение здоровья – 21,6	
	не умение организовать работу с ЭФУ – 53,7	
	дорогая стоимость – 27,7	
отсутствуют – 34,6		
6. Помогает ли Вам использование ЭФУ повысить качество знаний по предмету «Физика»?	Да	Нет
	76,7	23,3

Анкетирование показало, что большинство респондентов (80,2%) считают, что плюсов у ЭФУ больше чем минусов; обучающиеся дают предпочтение электронной форме учебника, нежели бумажному аналогу, объясняя это наличием анимированных иллюстрации и видео уроков (89,7%), разнообразием видов заданий (80,7%), отмечая при этом неумение организовывать свою работу по их выполнению. Беседа с обучающимися привела к необходимости создания рекомендаций по работе с ЭФУ с учетом дидактических аспектов представленных материалов в каждой теме (таблица 2) и требований ФГОС к сформированности читательской грамотности у обучающихся: осуществлять работу с информацией, заложенной в электронной форме учебника, необходимой для выполнения задания; ориентироваться в научно-популярном тексте физического содержания, отвечать на вопросы, используя явно (неявно) заданную в нем информацию; оценивать достоверность предложенной информации; высказывать оценочные суждения на основе текста; подкрепляя свои утверждения информацией из текста при решении учебно-практических задач [1].

Исследования по определению электронного учебника в научных публикациях очень разнообразны. Так, Д.В. Коблова в своей статье определяет

электронный учебник, как учебное издание в электронном виде, которое содержит структурированный и систематизированный материал, используемый студентами в учебном процессе для освоения новых знаний и умений; оно характеризуется логичностью изложения, высоким техническим оснащением и высоким уровнем художественного исполнения [4].

В других публикациях электронный учебник – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний [3]. И так же – это педагогическое программное средство, которое охватывает значительные по объему материала разделы учебных курсов или полностью учебные курсы [12].

Электронные учебники входят в перечень рекомендованных Министерством образования РФ, они отвечают новым образовательным стандартам и, более того, являются хорошим дополнением к уроку. Рассмотрим более подробно электронные формы учебника (ЭФУ) физики для 7-9 классов (таблица 2).

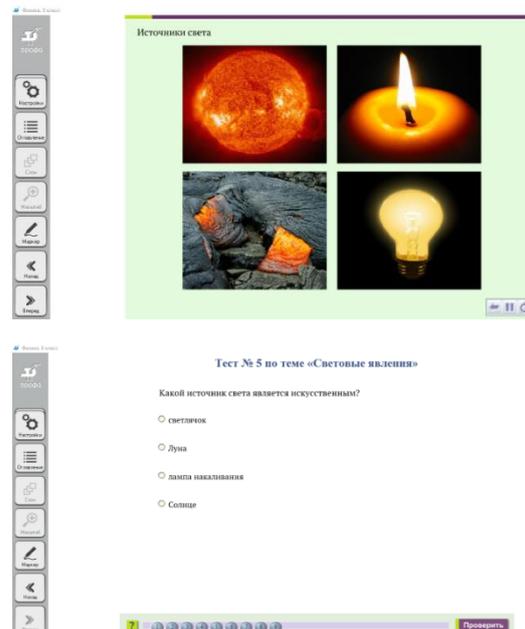
Таблица 2

Примеры электронной формы учебника по физике

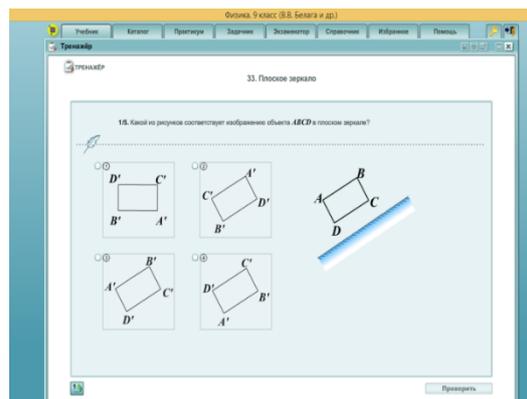
Название электронной формы учебника
Физика 8 класс Дрофа



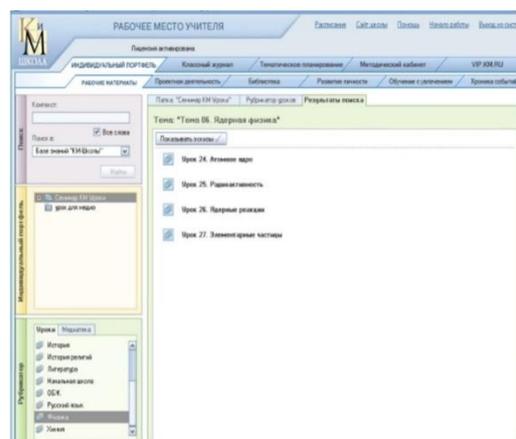
Пример



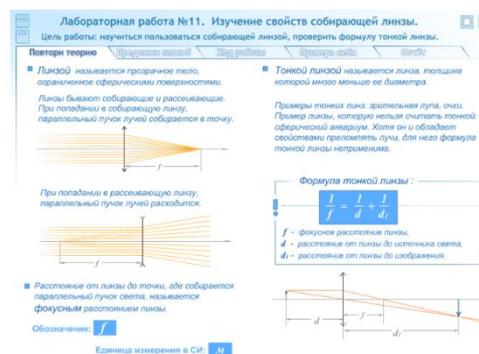
Физика 9 класс В.В. Белая

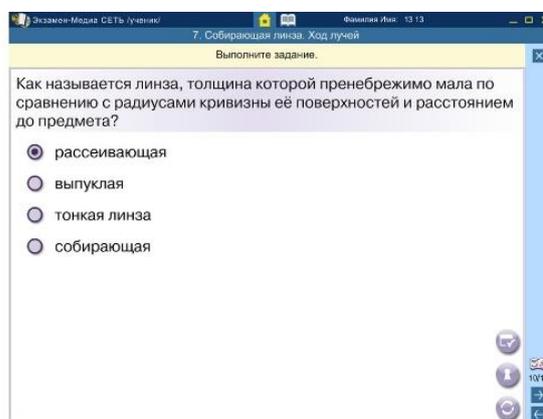
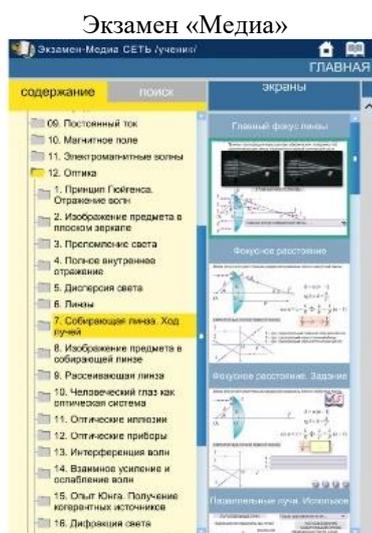
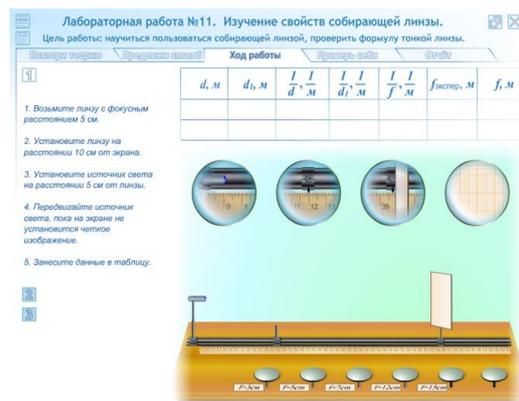


Виртуальная школа Кирилла и Мефодия

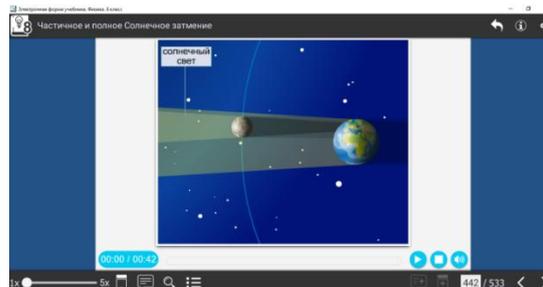
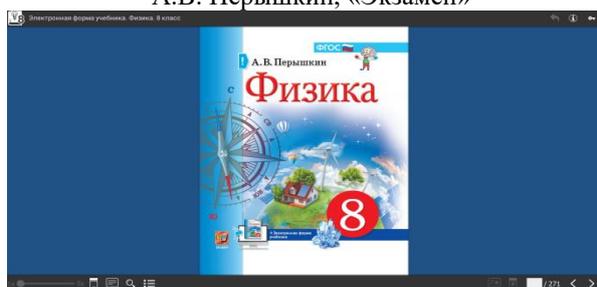


Лабораторные работы по физике





Электронная форма учебника по физике А.В. Перышкин, «Экзамен»





На наш взгляд, наиболее удобным и современным является ЭФУ по физике из УМК А.В. Перышкина [7], анализируя его приходим к следующим выводам:

- что во всех параграфах ЭФУ по физике есть *интерактивные вкладки* с заданиями и большим объемом дополнительной информации;
- *тексты* – содержат краткую информацию о выдающихся физиках и их научной деятельности, портреты ученых, задания для проектной деятельности, описания приборов и технических устройств, материалы для дополнительного чтения;
- *изображения* – показывают приборы и универсальные установки, их принципы действия, схемы;
- *видео демонстрационных опытов, виртуальные лабораторные работы* – позволяют изучить все опыты курса, даже если кабинет физики недостаточно хорошо оснащен;

– *итоговые работы* – готовят к контрольным работам и помогают обобщить пройденный материал, которые включают задания на установление соответствий и вопросы с вводом ответа, эксперименты – дополняют рубрику «Задания и упражнения» в печатных учебниках, можно использовать для групповых опросов (при наличии интерактивной доски) и для самопроверки учеников.

Представим более подробный анализ темы «Оптические явления» используя электронную форму учебника УМК А.В. Перышкина (Таблица 3).

Приведем пример практической работы «Аккомодация глаза», проведенного учеником 8 класса.

Глаз – это один из важнейших органов чувств человека: 90% сведений об окружающем мире человек получает благодаря зрению. Рассмотрим строение глаза человека (Рис. 1, 2).

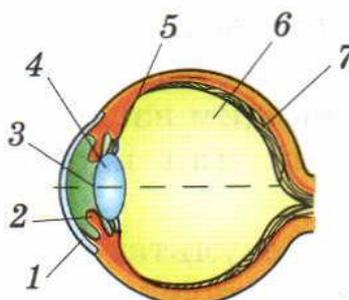


Рис. 1. Глаз человека

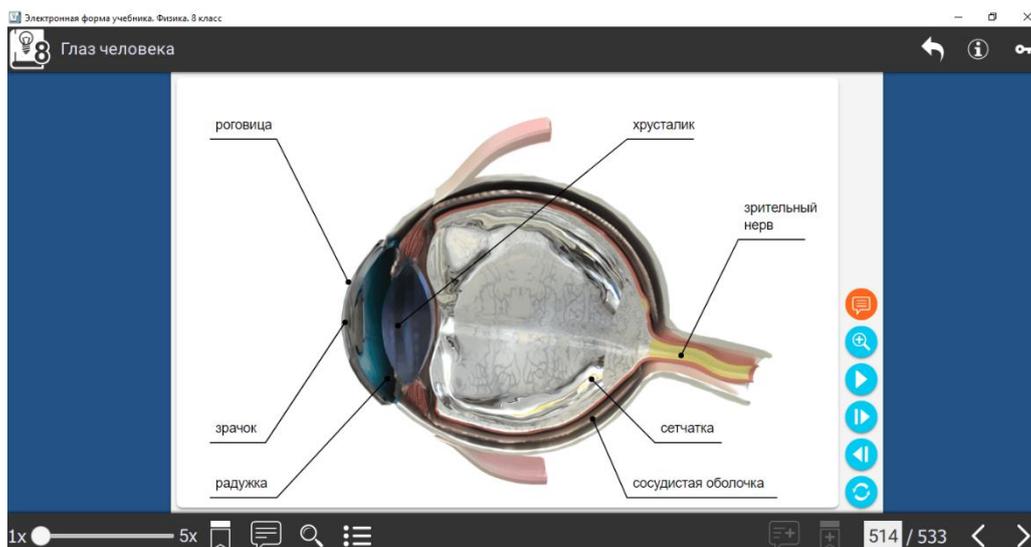


Рис. 2. Глаз человека (электронная форма учебника)

Анализ использования электронной формы учебника по физике из УМК А.В. Перышкина при изучении темы «Оптические явления»

Тема	Видеоурок	Иллюстрация	Анимация	Эксперимент	Текст	Таблица
§61. Источники света. Прямолинейное распространение света.	1.Световой луч 2.Образование тени. Размер тени. 3.Наблюдение полной тени и полутени. 4.Солнечное и лунное затмение. 5.Частичное и полное Солнечное затмение. 6.Полное и частичное Лунное затмение.	Примеры источников света.	Образование тени и полутени.	-	-	-
§62. Отражение света. Закон отражения света.	Модель эксперимент по наблюдению отражение луча света.	Отражатель на велосипеде.	Закон отражения света.	-	-	-
§63. Плоское зеркало.	Наблюдение отражения луча света от пары тройки зеркал.	1.Зеркала 2.Изображение свечи в зеркале. 3.Изображение в зеркале в полный рост. 4.Фокус «Проход сквозь стену».	1. Два зеркала. 2.Зеркальный перископ.	-	-	-
§64. Преломление света. Закон преломления света.	1.Опыт «Сломанная ложка в стакане с водой». 2.Прохождение луча света через плоскопараллельную пластину. 3.Опыт «Горящая свеча в воде».	1.Мнимое изображение рыбы под водой. 2.Поворотные призмы в перископе. 3.Поворотные призмы в бинокле. 4.Стеклянные призмы. 5.Ход лучей при полном внутреннем отражении. 6.Как возникает мираж.	1.Закон преломления света. 2.Преломление света плоскопараллельной пластиной. 3.Оборотные призмы в бинокле.	-	Полное внутреннее отражение	Показатели преломления сред
§65. Линзы. Оптическая сила линзы.	Фокус собирающейся линзы. Оптический центр.	1.Различные типы линз. 2.Ход лучей, параллельных главной оптической оси линзы.	1.Сферические линзы различного типа. 2.Пучок параллельных лучей при прохождении через собирающую и рассеивающую линзы.	-	-	-

<p>§66. Изображение даваемые линзой.</p>	<p>1.Изображение, получаемое с помощью микроскопа. 2.Изображение, получаемое с помощью телескопа. 3.Построение мнимого уменьшенного прямого изображения в рассеивающей линзе. 4.Построение изображения в собирающей линзе для предмета на расстоянии больше 2F 5.Наблюдение изображения окна, полученного с помощью собирающей линзы. 6.Наблюдение изображения свечи, полученного с помощью собирающей линзы 7.Построение изображения в собирающей линзы для предмета на расстоянии меньше F. 8.Изображение, полученное с помощью объектива фотоаппарата.</p>	<p>1.Ход лучей в телескопе. 2. Микроскоп. 3.Построение изображения в рассеивающей линзе. 4.Увеличенное и уменьшенное изображение. 5.Построение изображений в собирающей линзе. 6.Изображение в рассеивающей и собирающей линзе.</p>	<p>1.Оптический микроскоп. 2.Телескоп-рефлектор Ньютона. 3.Построение изображения в собирающей или рассеивающей линзе. 4.Фокусировка фотоаппарата.</p>	<p>Определение фокусного расстояния собирающей линзы.</p>	<p>Проектор и фотоаппарат</p>	<p>-</p>
<p>§67. Глаз и зрение.</p>	<p>Расстояние наилучшего зрения. Получение увеличенного изображения с помощью лупы.</p>	<p>1.Строение глаза человека. 2.Строение глаза человека.</p>	<p>1.Глаз человека. 2.Как мы видим. 3.Фокусировка глаза на наблюдаемом объекте.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Изменение с возрастом положения ближней точки и максимальной оптической силы для нормального глаза.</p>
<p>§68. Близорукость и дальность зрения. Очки.</p>	<p>Оптическое волокно.</p>	<p>1.Коррекция близорукости и дальности зрения. 2.Полное внутреннее отражение лазерного луча. 3.Ход лучей света в световоде. 4.Примерение лазера. 5.Световод.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>1.Физические постоянные. 2.Основные и дополнительные единицы СИ. 3.Приставки СИ для образования дольных и кратных единиц.</p>

Глаз человека имеет почти шарообразную форму, он защищён плотной оболочкой, называемой склерой.

1. Передняя часть склеры – *роговая оболочка* прозрачна.

2. *Радужная оболочка*, расположена за роговой оболочкой. У разных людей может иметь свой цвет. Между роговицей и радужной оболочкой находится водянистая жидкость.

3. В радужной оболочке есть отверстие – *зрачок*, диаметр которого в зависимости от освещения может изменяться от 2 до 8 мм.

4. За зрачком расположено прозрачное тело, по форме похожее на собирающую линзу, – это *хрусталик*.

5. *Мышцы*, прикрепляющие хрусталик к склере.

6. За хрусталиком расположено *стекловидное тело*. Оно прозрачно и заполняет всю остальную часть глаза.

7. Задняя часть склеры – *глазное дно* – покрыто *сетчатой оболочкой (сетчаткой)*. Сетчатка состоит из тончайших волокон, которые, как ворсинки, устилают глазное дно. Они представляют собой разветвлённые окончания *зрительного нерва*, чувствительные к свету [8].

Как получается и воспринимается изображение (Рис.3)?

Свет, падающий в глаз, преломляется на передней поверхности глаза. В роговице, хрусталике и стекловидном теле (т.е. в оптической системе глаза), благодаря чему на сетчатке образуется действительное, уменьшенное, перевёрнутое изображение рассматриваемых предметов. Свет, падая на окончания зрительного нерва, из которых состоит сетчатка, раздражает эти окончания. Раздражения по нервным волокнам передаются в мозг, и человек получает зрительное впечатление, видит предметы. Процесс зрения корректируется мозгом, поэтому предмет мы воспринимаем прямым [6].

Аккомодация глаза – способность глаза приспособляться к видению, как и на близком, так и на далеком расстоянии. Расстояние наилучшего зрения – это определенное расстояние, при котором текст можно видеть отчётливо и не испытывать напряжения глаза [6;8].

В процессе исследования мы установили назначение аккомодации глаза; определили пределы аккомодации и расстояния наилучшего зрения школьников (таблица 4) [2].

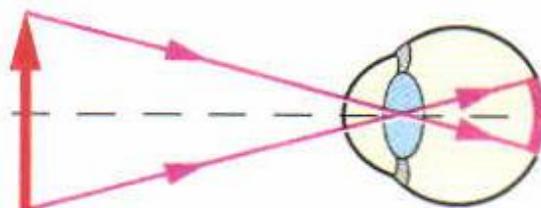


Рис.3. Формирование изображения на сетчатке глаза

Таблица 4

Анализ исследования аккомодации глаза школьников

Ученик	Ближняя точка аккомодации, см.	Расстояние наилучшего зрения, см.	Дальняя точка аккомодации, см.
Ученик 1	10	20	70
Ученик 2	8	15	45
Ученик 3	10	10	60
Ученик 4	10	15	60
Ученик 5	11	20	40
Ученик 6	10	25	50
Ученик 7	3	25	60
Ученик 8	10	17	70
Ученик 9	10	15	50
Ученик 10	10	13	40

Определили положение ближней точки аккомодации. Для этого медленно приближали к глазу текст книги до тех пор, пока буквы перестанут быть ясно видимыми. Измерили расстояние от глаза до книги.

Определили среднее значение: $d = 9,2$ см – ближняя точка.

Определили расстояние наилучшего зрения – расстояние, на котором при чтении глаз испытывает наименьшее напряжение. Определили среднее значение: $dn = 17,5$ см.

Если расстояние наилучшего зрения меньше 25 см, определили положение дальней точки. Определили среднее значение: $d = 54,5$ см – дальняя точка (при $dn < 0,25$ м).

Общий вывод по практической работе «Аккомодация глаза»:

1. Дальняя точка аккомодации в отличие от ближней и наилучшей может достигать бесконечных значений.

2. Положение ближней точки аккомодации глаза школьников в среднем принимает значения от 3 до 11 см, 70% учеников ближняя точка аккомодации – 10 см.

3. Расстояние наилучшего зрения в среднем принимает значение от 10 до 25 см, 20 % учеников расстояние наилучшего зрения – 20 см.

Обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Определили цифровую грамотность как набор знаний, умений и навыков, которые необходимы для жизни в современном мире, для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета.

2. Электронная форма учебника (ЭФУ) – это электронное издание, соответствующее по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника и содержащее мультимедийные элементы, интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника.

3. Электронная форма учебника помогает повысить цифровую грамотность школьников и улучшить знания по предметам. Бумажный вариант учебника менее практичен и удобен в использовании, чем его электронный аналог.

4. Привели примеры электронных форм учебника (ЭФУ) физики для 7-9 классов.

5. Проанализировали возможности ЭФУ на примере учебника по физике из УМК А.В. Перышкина издательство «Экзамен» по теме «Оптические явления».

6. Провели практическую работу «Аккомодация глаза», установили назначение аккомодации глаза; определили пределы аккомодации и расстояния наилучшего зрения школьников.

Таким образом, электронный учебник – является наиболее подходящей альтернативой обычным учебникам. Благодаря электронным учебникам облегчается процесс и для учеников, и для учителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н.А. Возможности электронной формы учебника по физике / Н.А. Антонова. – Текст : непосредственный // Физика в школе. – 2021. – № 6. – С. 42-49.
2. Антонова, Н.А. Физика: экспериментальные задачи по световым явлениям : учеб.-метод. пособие / Н.А. Антонова. – Челябинск, 2018. – 40 с. – Текст : непосредственный.
3. Электронный учебник. – Текст : электронный // Информационные образовательные ресурсы. – URL: <https://www.sites.google.com/site/elobrasres/programmnye-sredstva-ucebnogo-naznachenia /elektronnyj-ucebnik> (дата обращения: 24.10.2020).
4. Коблова, Д.В. Электронный учебник как инновационное средство в образовательном процессе / Д.В. Коблова, С.А. Косарева. – Текст : электронный // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита : Молодой ученый, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2410/> (дата обращения: 24.10.2020).
5. Первая электронная книга. – URL: <https://setafi.com/elektronika/elektronnaya-kniga/pervaya-elektronnaya-kniga/> (дата обращения: 24.10.2020). – Текст : электронный.
6. Перышкин, А.В. Физика. 8 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / А.В. Перышкин. – Москва : Дрофа, 2013. – 240 с. – Текст : непосредственный.
7. Перышкин, А.В. Физика. 8 класс : учебник / А.В. Перышкин. – Москва : Экзамен, 2019. – 271, [1] с.: ил. – Текст : электронный.
8. Пурешева, Н.С. Физика. 7 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / Н.С. Пурешева, Н.Е. Важевская. – Москва : Дрофа, 2013. – 222 с. – Текст : непосредственный.
9. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва : Альта-Принт, 2005. – 1216 с. – Текст : непосредственный.
10. Цифровая грамотность, экономика и digital-среда: как дела в Европе. – URL: <http://nedopusti.ru/articles/read/144/> (дата обращения: 30.10.2020). – Текст : электронный.
11. Что значит «быть грамотным» в XXI веке. – URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/CHto-znachit-byt-gramotnym-SB.pdf> (дата обращения: 30.10.2020). – Текст : электронный.
12. Электронный учебник: понятие, структура, требования. – URL: http://www.display-expo.ru/yelektronnyj_ucebnik_ponjatie_struktura_trebovaniya-3.html (дата обращения: 24.10.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Antonova N.A. Vozmozhnosti jelektronnoj formy uchebnika po fizike [Possibilities of the electronic form of a textbook on physics]. *Fizika v shkole* [Physics at school], 2021, no. 6, pp. 42-49.
2. Antonova N.A. Fizika: jeksperimental'nye zadachi po svetovym javlenijam: ucheb.-metod. posobie [Physics: experimental problems on light phenomena]. Cheljabinsk, 2018. 40 p.
3. Jelektronnyj uchebnik [Electronic textbook]. *Informacionnye obrazovatel'nye resursy* [Information educational resources]. URL: <https://www.sites.google.com/site/elobrasres/programmnye-sredstva-ucebnogo-naznachenia /elektronnyj-ucebnik> (Accessed 24.10.2020).
4. Koblova D.V., Kosareva S.A. Jelektronnyj uchebnik kak innovacionnoe sredstvo v obrazovatel'nom processe [Electronic textbook as an innovative tool in the educational process]. *Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy II Mezhdunar. nauch.*

konf. (g. Chita, ijun' 2012 g.) [Actual tasks of pedagogy]. Chita: Molodoj uchenyj, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2410/> (Accessed 24.10.2020).

5. Pervaja jelektronnaja kniga [First e-book]. URL: <https://setafi.com/elektronika/elektronnaya-kniga/pervaya-elektronnaya-kniga/> (Accessed 24.10.2020).

6. Peryshkin A.V. Fizika. 8 klass : uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Physics. 8th grade]. Moscow: Drofa, 2013. 240 p.

7. Peryshkin A.V. Fizika. 8 klass: uchebnik [Physics. 8th grade]. Moscow: Jekzamen, 2019. 271, [1] p.: il.

8. Purysheva N.S., Vazheevskaja N.E. Fizika. 7 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Physics. 7th grade]. Moscow: Drofa, 2013. 222 p.

9. Ushakov D.N. Tolkovyy slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Al'ta-Print, 2005. 1216 p.

10. Cifrovaja gramotnost', jekonomika i digital-sreda: kak dela v Evrope [Digital literacy, economics and digital environment: how are things in Europe]. URL: <http://nedopusti.ru/articles/read/144/> (Accessed 30.10.2020).

11. Chto znachit «byt' gramotnym» v XXI veke [What does it mean to be literate in the 21st century]. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/CHto-znachit-byt-gramotnym-SB.pdf> (Accessed 30.10.2020).

12. Jelektronnyj uchebnik: ponjatie, struktura, trebovanija [Electronic textbook: concept, structure, requirements]. URL: http://www.display-expo.ru/yelektronnyi_uchebnik_ponjatie_struktura_trebovanija-3.html (Accessed 24.10.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 376.37

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_25

Анна Александровна Арсеньева,

Валерия Витальевна Пивненко

г. Тюмень

Исследование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Проблема распространенности аграмматизмов в детской речи остается одной из ведущих тем для обсуждения среди логопедического и педагогического сообщества. Грамматические нарушения могут быть одним из ведущих дефектов у дошкольников с общим недоразвитием речи, что влечет за собой нарушение и других компонентов речевой системы.

Стоит отметить, что отсутствие ранней коррекции данных нарушений могут впоследствии негативно повлиять на навыки письма и чтения будущего школьника.

Цель исследования – изучение грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Научная новизна. Предложенный автором способ оценки результатов логопедического обследования грамматического строя речи дошкольников позволяет определять динамику развития данного компонента речи в короткие сроки и в игровой форме.

Практическая значимость. Проведено обследование детей 5 года жизни на предмет овладения грамматическим строем речи. Результаты обследования свидетельствуют о недостатке удаления внимания на развитие данного компонента речи в педагогической работе государственных дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, аграмматизмы, дошкольники с речевыми нарушениями.

Anna Aleksandrovna Arsenyeva,

Valeria Vitalievna Pivnenko

Tyumen

Study of the speech grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment

The problem of the prevalence of agrammatisms in children's speech remains one of the leading themes for discussion among the speech therapy and pedagogical community. Grammatical disorders can be one of the leading defects in preschoolers with general speech underdevelopment which entails a violation of other components of the speech system.

It is worth noting that the lack of early correction of these violations can subsequently negatively affect the writing and reading skills of the future student.

The aim of the research is to study the grammatical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment.

Scientific novelty. The method proposed by the author for assessing the results of a speech therapy examination of the preschoolers' grammatical structure of speech makes it possible to determine the dynamics of this speech component development in a short time and in a playful way.

Practical significance. A survey of 5-year-old children was carried out for mastering the grammatical structure of speech. The results of the survey indicate a lack of attention to the development of this speech component in the pedagogical work of state preschool educational institutions.

Keywords: general speech underdevelopment, speech grammatical structure, agrammatisms, preschoolers with speech disorders.

Данная статья посвящена изучению качества владения дошкольниками с общим недоразвитием речи такого компонента речи, как грамматический строй. Нарушения в использовании грамматических средств речи у детей встречается в около 40 % от общего числа воспитанников с речевыми патологиями [1].

Корректное использование грамматических форм и правил обеспечивают ребенку возможность верно выражать собственные мысли и воспринимать информацию от окружающих. В случае нарушения использования этого компонента речи, ребенок не может овладеть способностью порождать речевые высказывания и понимать высказывания других людей.

Как всем известно, при раннем коррекционном воздействии на дефект, результаты будут более плодотворные и оптимистичные. Это касается и нарушений, связанных с грамматическим строем речи. Крайне важным является решение данных проблем именно в дошкольном возрасте, так как к школе ребенок уже должен быть готов приобретать навыки письма и чтения.

Выделяют несколько систем грамматического строя: морфологическая и синтаксическая. Первая подразумевает собой умение образовывать и изменять слова. Вторая относится к способностям сочетать слова в предложении и уметь составлять сложные речевые высказывания [4].

Наиболее распространенными нарушениями грамматических правил, или аграмматизмами [2], у детей 5 лет такими принято считать следующие ошибки: ошибки в образовании множественного числа существительного, потери предлогов в предложении, неумение склонять числительные, неумение образовывать уменьшительно-ласкательные формы слов и др. На самом деле вариации аграмматизмов в детской речи крайне разнообразны и более многочисленны.

Обусловлены многочисленные трудности в овладении грамматическими средствами языка у детей с общим недоразвитием речи несколькими причинами:

- структура дефекта ОНР включает в себя недоразвитие всех компонентов речи без исключения;
- пониженная способность анализировать явления языка;
- пониженная способность к различению в речи важных грамматических закономерностей.

На сегодняшний день существует множество диагностических и коррекционных методик, направленных на борьбу с данным структурным дефектом в общем недоразвитием речи. Большая часть из них всем хорошо известна, так как считаются «классическим» подходом к работе с детьми с ОНР (работы авторов: Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Т.Б. Филичевой и другие). Они не раз доказывали свою эффективность и экспертность в текущем вопросе, но, как показала практика, в большинстве случаев участники учебного процесса забывают использовать «классические» положения в реальной жизни.

Для проведения логопедического обследования за основу была взята работа по экспериментальной методике обследования детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левиной, а также основные принципы логопедической работы, описанные в «Основах теории и практики логопедии» [3].

Базой для данного исследования послужило муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение центра развития ребенка – детский сад №135 города Тюмени. Учреждение работает по общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Программа разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Объектом текущего исследования стала устная речь дошкольников с общим недоразвитием речи. Для его проведения с помощью логопеда детского сада было отобрано три мальчика с ОНР в возрасте 5 лет.

Обследование проводилось в логопедическом кабинете в первой половине дня. Для проведения обследования использовались современные и красочные, понятные нынешним детям наглядные образы (картинки, игрушки, рассказы). После проведения диагностики совместно с педагогами, родителями и логопедом выстраивалась индивидуальная система коррекционной работы. Для воспитателей групп были даны методические рекомендации и примеры игр для занятий с детьми. Для домашней работы родители выдавались еженедельные задания для самостоятельной отработки. Логопедическая коррекция заключалась не только в индивидуальной работе с ребенком, включены были также фронтальные и групповые занятия с другими детьми.

Критерием исследования была устная речь ребенка, в ходе обследования акцентировалось внимание на следующих показателях (согласно методике Р.Е. Левиной):

1. Правильность или нарушение употребления словоизменяемых грамматических форм разных частей речи;
2. Дифференциация форм словоизменения;
3. Сохранность/нарушение умения согласования частей речи по родам, числам и падежам;
4. Умение употреблять предложно-падежные конструкции с использованием предлогов;
5. Характер и распространенность морфологических и структурных аграмматизмов в устной речи;
6. Характеристика употребляемых ребенком предложений в самостоятельной речи;
7. Условия проявляющихся трудностей (степень распространенности и сложности синтаксических конструкций);
8. Понимание одноступенчатых и многоступенчатых словесных инструкций;

9. Понимание грамматических форм словоизменения;

10. Понимание предложно-падежных конструкций;

11. Понимание сложных логико-грамматических конструкций.

Результаты пробы, показывающей способности ребенка к владению грамматическим строем речи, уже по введенному автором способу, оценивались с помощью трёхбалльной шкалы, где: 3 балла – выполнение пробы без ошибок; 2 балла – при выполнении допущено 1-2 незначительных ошибки; 1 балл – допущено 3 и более ошибок.

В процессе исследования были взяты две пробы у трех отобранных дошкольников: первая – в начале эксперимента, вторая спустя месяц после обследования. Сумма баллов, указанная на диаграмме, является средним арифметическим из результатов каждого показателя в критерии исследования. Таким образом, мы получили следующие результаты (Рис. 1):

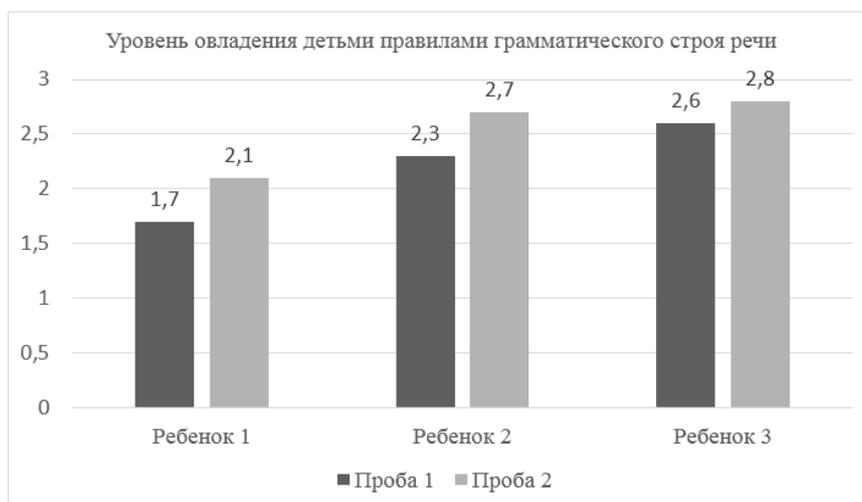


Рис.1. Результаты проб трех отобранных дошкольников

По результатам видно, что при своевременном комплексном подходе к коррекции данного дефекта при ОНР, положительная динамика проявляется в короткие сроки. Для получения таких оптимистичных результатов крайне важно, чтобы воспитатели детских садов под руководством логопеда знали, как и на что нужно обращать внимание при работе с ребенком. Этот тезис относится не

только к данному нарушению, но и ко всем остальным возможным в данном учреждении.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии аграмматизмов в устной речи младших школьников с ОНР. На основе полученных данных, можно сделать вывод, что младшим школьникам с ОНР требуется коррекционная работа для устранения нарушений грамматического оформления высказывания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ростовская, Н.В. Особенности мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.В. Ростовская // Молодой ученый. – 2018. – № 20. – С. 80-83.
2. Пузанова, Б.П. Дефектология : слов.-справ. / Б.П. Пузанова ; под ред. Б.П. Пузанова. – Москва, 1996. – 74 с.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва, 2013. – С. 31-116.
4. Волкова, Л.С. Логопедия / Л. С. Волкова. – Москва, 2002. – 217 с.

REFERENSES

1. Rostovskaja N.V. Osobennosti myshlenija u starshih doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi [Features of thinking in older preschoolers with general speech underdevelopment]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2018, no. 20, pp. 80-83.

2. Puzanova B.P. Defektologija: slov.-sprav. [Defectology]. In B.P. Puzanova (ed.). Moscow, 1996. – 74 p.
3. Levina R.E. Osnovy teorii i praktiki logopedii [Fundamentals of the theory and practice of speech therapy]. Moscow, 2013, pp. 31-116.
4. Volkova L.S. Logopedija [Speech therapy]. Moskva, 2002. 217 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Арсеньева, студент 5 курса, института психологии и педагогики, направления подготовки: Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»), ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000103537@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3963-3502.

В.В. Пивненко, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: v.v.pivnenko@utmn.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Arsenyeva, 5th year Student, field of training - Special (defectological) Education, profile “Speech Therapy”, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000103537@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3963-3502.

V.V. Pivnenko Senior Lecturer, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: v.v.pivnenko@utmn.ru

УДК 378.141

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_28

**Денис Михайлович Бельков,
Марина Валерьевна Едренкина,
Дмитрий Анатольевич Слинкин**
г. Шадринск

Информационная поддержка приемной кампании вуза в условиях дистанционного взаимодействия в 2020-2021 гг.

Статья посвящена рассмотрению вопросов информационной поддержки приемной кампании вуза. Авторы описывают применение веб-ориентированного программного продукта, позволяющего обеспечить дистанционное взаимодействие абитуриентов и сотрудников приемной комиссии. На основе анализа исследований по теме статьи, а также требований Порядка приема по программам высшего образования и возможностей информационной поддержки были выявлены бизнес процессы дистанционной приемной кампании, определены требования к организации и содержанию данных процессов с точки зрения нормативных документов Российской Федерации, определен способ информационной поддержки, описана реализация информационной поддержки и автоматизации дистанционной приемной кампании. В результате в статье представлено описание отдельных модулей и разделов информационной системы «Программа управления личным кабинетом абитуриента WELCOME-ШГПУ 1.0» с точки зрения ее адаптации к изменениям в нормативных требованиях. Приведенные в статье разработки будут интересны специалистам в области цифровизации инструментов приёмной кампании в вузах.

Ключевые слова: информационная поддержка, приемная кампания, личный кабинет абитуриента.

**Denis Mikhailovich Belkov,
Marina Valeryevna Edrenkina,
Dmitry Anatolyevich Slinkin**
Shadrinsk

Informational support of the university's admission campaign in terms of remote interaction in 2020-2021

The article is devoted to the consideration of the issues of information support of the admission campaign of the university. The authors describe the use of a web-oriented software product that allows for remote interaction between applicants and admissions officers. Based on the analysis of research on the topic of the article, as well as the requirements of the Admission Procedure for higher education programs and the possibilities of information support, the business processes of the remote admission campaign were identified, the requirements for the organization and content of these processes from the point of view of regulatory documents of the Russian Federation were determined, the method of information support was determined, the implementation of information support and automation of the remote admission campaign was described. As a result, the article presents a description of individual modules and sections of the information system “WELCOME-SHSPU 1.0 Personal Account Management Program” in terms of its adaptation to changes in regulatory requirements. The developments presented in the article will be of interest to specialists in the field of digitalization of admission campaign tools in universities.

Keywords: information support, admission campaign, applicant's personal account.

Проблемы информационного сопровождения приемной кампании рассматривались в различных исследованиях последних 20 лет и посвящены:

- поискам решений применения информационных систем для управления процессами (Т.А. Погромская, И.Ф. Шангареев, Т. Габбасов, Г.Р. Иванова, А.Н. Игнатовский) [2, 3, 5, 11];

- проблемам хранения данных (В.И. Монахов, С.В. Матеевеева) [4];

- вопросам взаимодействия с Федеральными системами (ФИС ГИА и приема, ИС мониторинга приемных кампаний) (А.И. Пыхтин, О.В. Овчинкин, А.Г. Мезенцева) [6];

- практическим аспектам информирования о ходе приема (Н.Д. Горюнова, А.В. Николаенко) [1] и др.

Вместе с тем, глобальные вызовы современности оказывают влияние на процессы организаций и их взаимодействие с контрагентами. В связи с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19 образовательные организации столкнулись с необходимостью перевода всех процессов в дистанционный формат. Не стала исключением и приемная кампания. В соответствии с Особенностями приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2020/21 учебный год [8] в 2020 году все процессы приемной кампании переводились в режим взаимодействия онлайн. Это потребовало в сжатые сроки (с середины апреля 2020 г. по 20 июня 2020 года) проанализировать ситуацию, выбрать программное решение и определить механизмы дистанционной работы приемной комиссии. В 2021 году дистанционное взаимодействие участников приемной кампании было закреплено в нормативных документах: Порядке приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры [7] и Особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год [9].

Таким образом, целью нашего исследования стал поиск различных средств информационной поддержки приемной кампании вуза в условиях дистанционного взаимодействия. Нами были поставлены следующие задачи:

- выделить бизнес-процессы приемной кампании и определить требования к организации и содержанию данных процессов с точки зрения нормативных документов Российской Федерации;

- определить способ информационной поддержки для выделенных бизнес-процессов;

- реализовать информационную поддержку и выполнить автоматизацию отдельных бизнес-процессов дистанционной приемной кампании.

Исследование проводилось на базе Шадринского государственного педагогического университета в 2020 – 2021 гг. в рамках гранта конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов партнеров Шадринский государственный педагогический университет - Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (2021 год).

В соответствии с нормативными документами организации приемной кампании в Российской Федерации были выделены следующие процессы, требующие информационной поддержки в условиях дистанционного взаимодействия:

- со стороны абитуриента – подача заявления и документов, прохождение вступительных испытаний, зачисление;

- со стороны приемной комиссии – прием и регистрация заявлений, включение абитуриента в списки подавших документы, проведение вступительных испытаний, информирование о результатах вступительных испытаний, зачисление.

Анализ опыта вузов РФ по организации дистанционного приема заявлений и документов, в том числе опыта Шадринского государственного педагогического университета привел к решению, что средством взаимодействия с абитуриентами должен стать единый продукт – Личный кабинет абитуриента. Поскольку в ШГПУ для организации работы приемной комиссии ранее использовалась система EDUBASE IV, то было принято решение взять за основу структуру базы данных этой системы и разработать собственную веб-ориентированную систему для взаимодействия с абитуриентами. Так, в течение 3 месяцев 2020 года (с апреля по июнь 2020 г.) была выполнена разработка интерфейса Личного кабинета Абитуриента ШГПУ, а также разработаны механизмы и интерфейс проверки заявлений операторами приемной комиссии.

Схема взаимодействия информационной системы приемной комиссии ШГПУ представлена на рисунке.

Для проведения вступительных испытаний была выбрана платформа Moodle, успешно используемая в ШГПУ как база для проведения тестирования и как платформа для электронной информационной образовательной среды университета [10]. Для осуществления видеонаблюдения за процедурой прохождения вступительных испытаний, а также для сдачи экзаменов в устной форме была выбрана платформа Zoom, как одна из наиболее простых в использовании и позволяющая подключаться к конференции по ссылке.



Рис. 1. Схема взаимодействий информационной системы WELCOME-ШГПУ 1.0

Процесс заполнения Личного кабинета Абитуриента ШГПУ с точки зрения абитуриента было решено разделить на несколько логичных этапов: страница приветствия, заполнение персональных данных, создание заявления, прикрепление документов и подача заявления. Кроме того, доступен чат с приемной комиссией и просмотр конкурсных списков по выбранным образовательным программам. Для удобства навигации данные разделы помещены в меню.

Разработка разделов Личного кабинета проводилась в соответствии с Порядком приема по программам высшего образования [7]. Были учтены следующие правила:

1. Прием на программы бакалавриата осуществляется на основании документа об образовании, подтверждающего получение полного среднего (среднего общего) образования, на программы магистратуры – о высшем образовании. В разделе «Персональные данные» личного кабинета было предусмотрено поле выбора уровня полученного абитуриентом образования. При выборе среднего общего или среднего профессионального образования абитуриенты не могли в дальнейшем подать заявление на программы магистратуры. При указании уровня образования высшее, абитуриенты могли выбрать образовательные программы бакалавриата только на коммерческой основе и программы магистратуры на бюджетные места и коммерческие места.

2. Выпускники общеобразовательных школ поступают в вузы РФ по результатам ЕГЭ и (при необходимости) вступительных испытаний творческой и (или) профессиональной направленности. Абитуриенты, имеющие профессиональное образование, а также граждане иностранных государств имеют право сдавать вступительные испытания в форме, проводимой вузом самостоятельно. Поэтому на этапе выбора образовательной программы для подачи заявления абитуриенты могли выбрать форму вступительного испытания: ЕГЭ или тестирование.

3. Льготы и привилегии, а также индивидуальные достижения при поступлении подтвержда-

ются абитуриентами соответствующими документами. Данное требование было учтено в разделе «Документы». При выборе в разделе «Персональные данные» льготы или целевого обучения, в разделе «Документы» абитуриент обязан был прикрепить подтверждающие документы.

4. В заявлении должны быть подтверждены личной подписью абитуриента ряд фактов, например, достоверность сведений и подлинность документов, ознакомление с локальными нормативными актами вуза, подтверждение поступления не более чем в 5 вузов, согласие на обработку персональных данных и др. данное требование было реализовано следующим образом: в разделе «Документы» размещен соответствующий бланк, который абитуриент скачивает, распечатывает или переписывает, подписывает и прикрепляет в личном кабинете.

5. В 2020 году Порядком приема определялось требование подачи заявления не более чем на 3 направления подготовки. В 2021 году количество направлений было увеличено, ограничение ставилось на основе Правил приема в конкретный вуз. ШГПУ в 2021 году определил максимальное количество направлений подготовки в размере 7. Данное требование также было реализовано в Личном кабинете на этапе выбора направлений подготовки и профилей.

После определения требований к разделам личного кабинета мы проанализировали возможные процессы работы абитуриента и приемной комиссии и утвердили статусную модель.

Работа с кабинетом со стороны абитуриента включает в себя:

- регистрацию учетной записи с использованием подтверждения по электронной почте;
- заполнение персональных данных, в том числе сведений об имеющихся льготах и заключенных договоров о целевом обучении;
- заполнение заявления (выбор направлений подготовки, профилей, форм обучения и условий обучения, выбор вступительных испытаний при необходимости, выбор индивидуальных достижений при необходимости);

- прикрепление необходимых документов;
- подачу заявления.

Работа с кабинетом со стороны оператора приемной комиссии включает в себя:

- проверку поданного заявления и документов, его регистрацию или возвращение на доработку;
- информирование о дате времени и ресурсе для прохождения вступительных испытаний;
- информирование о состоянии конкурса;
- информирование о зачислении.

Для информирования абитуриентов использовался ресурс чата в личном кабинете и рассылка сообщений на электронную почту. В чате абитуриенты чаще всего консультировались по различным вопросам организации приемной кампании и правильности оформления документов. Рассылка использовалась преимущественно для информирования о дате, времени, ресурсе проведения вступительного испытания. При необходимости текст рассылки можно продублировать в чаты личных кабинетов.

Информирование о прохождении конкурса абитуриентами в 2020 году осуществлялось через официальный сайт ШГПУ. В разделе «Абитуриенту» публиковались конкурсные списки, в которых представлялись в соответствии с требованиями порядка приема сумма конкурсных баллов, баллы за отдельные вступительные испытания, баллы, начисленные за индивидуальные достижения. В 2021 году для большего удобства абитуриентов конкурсные списки дублируются в личных кабинетах.

В 2021 году произошли значительные изменения в порядке приема для вузов РФ. Первым значительным изменением с точки зрения изменений в личном кабинете стал выбор вступительных испытаний. Это напрямую повлияло на структуру базы данных. В прежние годы при выборе той или иной образовательной программы абитуриенту назначался строго тот список испытаний, который соответствует образовательной программе, и в таблице `instate_dtstatement_predmets` в базе данных формировался результирующий набор вступительных испытаний без повторов. Поскольку данная таблица содержит поле `result`, содержащее результат прохождения того или иного испытания (по умолчанию – 0 баллов), то эти данные служат источником для построения конкурсных списков. Но еще поле `code` таблицы `instate_dtstatement_predmets` позволяет создать выборку для системы тестирования, через которую вуз проводит ряд внутренних испытаний. Чтобы не ломать совместимость с модулем взаимодействия, было решено не менять структуру данной таблицы, а добавить таблицу `instate_dtstatement_linkqualif_predmets`, в которой отражается выбор кодов испытаний для каждого выбранного направления подготовки. При этом оставлена поддержка корректности заполнения таблицы `instate_dtstatement_predmets`. В интерфейсе личного

кабинета добавлен выбор вступительных испытаний, в том числе выбор тестирования, когда оно разрешено абитуриенту. Таким образом, при добавлении новых условий выбора направлений подготовки и вступительных испытаний не пострадала интеграция с существующими системами.

Вторым значительным изменением в приемной кампании стало взаимодействие с суперсервисом «Поступление в вуз онлайн», предназначенным для подачи заявлений абитуриентов через Единый портал государственных и муниципальных услуг. Поскольку ШГПУ не входил в первоначальный набор из 139 вузов, участвующих во втором этапе реализации Суперсервиса, и информация об участии всех вузов в работе с Суперсервисом поступила незадолго до начала приемной кампании 2021 года, ШГПУ взаимодействовал с Суперсервисом не по API, а через интерфейс личного кабинета вуза в защищенной сети №13833. Такой способ подразумевает ручное взаимодействие с данными абитуриентов, подавших заявления через ЕПГУ. Для обеспечения единого способа обработки заявлений в вузе, операторы приемной комиссии переносили заявления ЕПГУ во внутреннюю ИС вуза, и поддерживали актуальность данных в ручном режиме. Это позволило унифицировать отpravку приглашений на вступительные испытания для тех, кто выбрал внутреннее тестирование, а также обеспечить корректное построение конкурсных списков на сайте вуза и для отправки в суперсервис.

Конкурсные списки также претерпели значительную трансформацию в 2021 году. В предыдущие годы списки представляли собой большую страницу с перечислением направлений подготовки, в каждом из которых абитуриенты следовали в ранжированном порядке, а наличие льготы или целевого направления отмечалось в соответствующем столбце таблицы. В 2021 году изменился набор данных, которые должны быть представлены в таких списках, в частности в них не указываются ФИО абитуриента, а в качестве идентификатора абитуриента вводится номер страхового свидетельства обязательного пенсионного страхования (СНИЛС). Для абитуриентов, у которых отсутствует СНИЛС, например, у иностранных абитуриентов, вместо СНИЛС подставляется идентификатор, присвоенный приемной комиссией. В нашем случае было решено использовать идентификатор абитуриента, преобразованный к виду СНИЛС, с рассчитанным контрольным числом на основании первых 9 цифр – это облегчило валидацию форм в интерфейсах. Изменения, касающиеся выбора вступительных испытаний и описанные выше, также влияют на построение списков, ведь в списках одного направления с выбором могут теперь значиться разные испытания, определенные абитуриентом, а не образовательной программой.

Четвертым значительным изменением требований к структуре базы данных абитуриентов

ШГПУ стало приведение ее в соответствие с логикой Федеральных систем ЕПГУ (Суперсервиса) и ФИС ГИА и приема. В документации к Суперсервису и ФИС ГИА и приема фигурирует сущность «конкурсная группа». Порядок приема не дает определение термина «конкурсная группа», однако в нем есть упоминание этой сущности. Под конкурсной группой понимается группа заявлений абитуриентов, объединенных одинаковой образовательной программой, формой обучения и условиями поступления. Например, поступающие на очную форму обучения направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (образовательная программа "Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем"), имеющие целевое направление – попадают в одну конкурсную группу, а поступающие в рамках общего конкурса на места в рамках КЦП – в другую. При этом абитуриент может присутствовать в нескольких конкурсных группах. В предыдущие годы в структуре базы данных в записи о выбранной образовательной программе хранились флаги принадлежности к общему конкурсу на бюджетные места (budget) и на коммерческие места (commercial), а также внешний ключ на запись в таблице привилегий и целевых направлений (toPrivelege). В этом году было принято решение сделать эмуляцию конкурсных групп за счет 5 полей, соответствующим платным местам общего конкурса (commercial), местам в рамках КЦП общего конкурса (budget), квоте целевого приема (toPrivelegeTarget), особой квоте (toPrivelegeTarget) и поступающим без вступительных испытаний (toPrivelegeNoExams). Ненулевое значение в любом из полей означает принадлежность к соответствующей конкурсной группе, однако первые два поля по-прежнему являются флагами, а три остальных – внешними ключами на таблицу `instate_dtpeople_privelege`. Именно в нее заносятся данные на первом этапе заполнения заявления в личном кабинете, и при их наличии записи будут предложены как основания для попадания в соответствующие конкурсные группы.

При построении конкурсных списков для комбинации формы обучения и образовательной программы формируется запрос по каждой из возможных конкурсных групп. Это связано с тем, что порядок ранжирования конкурсной группы БВИ отличается от всех остальных, да и отображать нужно каждую группу по отдельности, с количеством мест по каждой из них. К тому же для бакалавриата, магистратуры и программ СПО действуют разные требования к ранжированию списков. Кроме отображения на сайте вуза, конкурсные списки по тем группам, в которых есть абитуриенты, подавшие заявления через Суперсервис, нужно передавать в формате XML через личный кабинет вуза в защищенной сети. Это нужно для корректного отображения конкурсной ситуации у пользователей ЕПГУ. Для выполнения этого требования, из

ЕПГУ были выгружены уникальные идентификаторы заявлений и конкурсных групп и сопоставлены с идентификаторами сущностей в БД вуза. Поскольку сущность «конкурсная группа» существует только виртуально, то были созданы таблицы типов конкурсных групп и связи необходимых сущностей между собой. Затем нами был написан PHP-скрипт, который на основе имеющегося порядка ранжирования каждой конкурсной группы дополнялся необходимыми идентификаторами ЕПГУ, формировал по каждой конкурсной группе XML-файл, запаковывал необходимые файлы в zip-архив и отдавал оператору приемной комиссии этот архив на скачивание. Затем операторы приемной комиссии распаковывали архив и загружали XML-файлы списков через личный кабинет вуза в защищенной сети. Для выполнения требования порядка приема данная процедура выполнялась не менее 5 раз в день.

В приемной кампании 2021 года необходимым условием зачисления для абитуриента было наличие действующего согласия на зачисление, причем оно должно быть в единственном числе среди всех вузов и всех выбранных образовательных программ. В предыдущие годы также существовало согласие, однако в базе данных хранился только флаг его наличия и текстовое описание в свободной форме, куда дано это согласие. Сейчас его роль стала решающей. В требованиях к конкурсным спискам в правилах приема указано «наличие заявления о согласии на зачисление», то есть свободной текстовой формы для этого достаточно. Однако спецификация требований для конкурсных списков для ЕПГУ содержит в себе поле со значениями true или false, которые соответствуют согласию или отсутствию согласия в данную конкурсную группу. Тем самым, возникает необходимость создания машиночитаемого признака согласия, хранимого в базе данных ИС вуза. В базе данных была создана таблица `instate_dtstatement_agree`, в которую заносится информация об образовательной программе, форме обучения, конкурсной группе, дате подачи согласия. При подаче согласия абитуриент загружает электронный образ согласия, а операторы приемной комиссии проверяют корректность заполнения, а затем выбирают для данного согласия из списка выбранных абитуриентом образовательных программ ту, на которую дано это согласие и указывают дату подачи согласия. Поскольку дать другое согласие можно только после отзыва предыдущего, то абитуриент прикрепляет электронный образ отзыва, а оператор приемной комиссии выбирает из имеющихся согласий абитуриента то, которое отзывается в данный момент. Технически происходит изменение записи согласия, в котором фиксируется дата отзыва, тогда как у действующего согласия дата отзыва имеет значение 1970-01-01. Кроме того, в таблице `instate_dtstatement`, в которой каждому абитуриенту соответствует одна запись, появилось поле `toAgree`,

которое является внешним ключом к таблице `instate_dtstatement_agree`. Такой подход позволяет хранить одно действующее согласие, а если же нет действующего согласия – в нем записано значение 0, которое не дает связи данных при операции JOIN. Таким образом, мы получили инструмент обработки согласий и отзывов, который к тому же позволил отображать в конкурсных списках актуальную информацию по действующим согласиям в рамках конкретной конкурсной группы, что оказалось так важно в условиях нынешней приемной кампании.

Все эти основные изменения внутренней ИС были выполнены в рамках приемной кампании 2021 года. В ходе ПК были успешно обработаны данные более 1600 абитуриентов, у которых были выбраны более 2300 образовательных программ и более 4300 вступительных испытаний. На момент написания статьи отправлена заявка в Федеральную службу по интеллектуальной собственности для регистрации программы для ЭВМ «Программа управления личным кабинетом абитуриента WELCOME-ШГПУ 1.0»

На 2022 год существует некоторая неопределенность по поводу перспектив внедрения Суперсервиса и постоянства работы передачи данных через API в связи с определенными проблемами в его работе и производительности в этом году. В частности, API конкурсных списков содержало неточности в описании тегов, а сущность рейтинговых списков, отсутствующая в правилах приема, была упразднена всего за несколько дней до начала за-

грузки списков. Также XSD-схема допускала загрузку нескольких конкурсных групп в одном файле, однако фактически корректно обрабатывалась только одна группа. Списки конкурсных групп всех вузов страны образовывали огромную очередь, и обработка доходила до нескольких часов. В то же время, возможны изменения и в порядке приема.

Таким образом, разработанная и представленная «Программа управления личным кабинетом абитуриента WELCOME-ШГПУ 1.0» как платформа информационной поддержки приемной кампании справилась с задачами дистанционного взаимодействия абитуриентов и сотрудников приемных комиссий. Помимо основных задач по сопровождению всех процессов приемной кампании данный продукт можно применять для составления отчетов, просмотра статистики, запросов на рассылку информации абитуриентам. Программа взаимодействует также с ИС вуза по учету контингента и с системой электронного тестирования ШГПУ, построенной на основе Moodle. Меняющиеся условия приемной кампании требуют от разработчиков определенной гибкости в используемых инструментах и подходах, а от операторов приемной комиссии – быстрой адаптации к новым инструментам и процессам. Как показал опыт работы по приему 2021 года, программа управления личным кабинетом абитуриента WELCOME-ШГПУ 1.0 позволяет учитывать различные изменения и является удобным инструментом информационного сопровождения приемной кампании ШГПУ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горюнова, Н.Д. Роль информационных систем в обеспечении работы приемных кампаний российских вузов / Н.Д. Горюнова, А.В. Николаенко. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра : материалы междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2019. – С. 130-137.
2. Игнатовский, А.Н. Информационная поддержка приемной кампании вуза / А.Н. Игнатовский. – Текст : непосредственный // Надежность и качество : тр. Междунар. симпозиума. – Пенза, 2010. – Т. 1. – С. 143–144.
3. Игнатовский, А.Н. Структура информационной системы приемной комиссии ВУЗа «АБИТУРИЕНТ» / А.Н. Игнатовский. – Текст : непосредственный // Надежность и качество : тр. Междунар. симпозиума. – Пенза, 2010. – Т. 1. – С. 144-145.
4. Монахов, В.И. Анализ проведения приемной кампании вуза / В.И. Монахов, С.В. Матеева. – Текст : непосредственный // Современные технологии хранения, обработки и анализа больших данных : сб. науч. тр. каф. автоматизиров. систем обработки информации и управления. – Москва : Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, 2019. – С. 19–24.
5. Погромская, Т.А. Портал приёмной комиссии ОмГУ / Т.А. Погромская. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Системный анализ и информационные технологии. – 2016. – № 2. – С. 52–69.
6. Пыхтин, А.И. Особенности информационной модели централизованной приемной кампании в вузы России / А.И. Пыхтин, О.В. Овчинкин. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 7. – С. 72–77.
7. Российская Федерация. Министерство науки и высшего образования. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры : приказ от 21.08.2020 № 1076. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
8. Российская Федерация. Министерство науки и высшего образования. Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2020/21 учебный год : приказ от 15.06.2020 № 726. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

9. Российская Федерация. Министерство науки и высшего образования. Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2021/22 учебный год : приказ от 01.04.2021 № 226. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
10. Слинкин, Д.А. Модернизация цифровой образовательной среды вуза в условиях перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавирусной инфекции / Д.А. Слинкин, Н.Н. Устинова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 9–2. – С. 235–239.
11. Шангареев, И.Ф. Применение информационных систем в работе приемной комиссии вуза / И.Ф. Шангареев, Т. Габбасов, Г.Р. Иванова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум : материалы VIII Междунар. студ. науч. конф. – URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016028508> (дата обращения: 10.06.2021).

REFERENCES

1. Gorjunova N.D., Nikolaenko A.V. Rol' informacionnyh sistem v obespechenii raboty priemnyh kampanij rossijskih vuzov [The role of information systems in ensuring the work of admission campaigns of Russian universities]. *Gumanitarnye nauki v sovremenном vuze: vchera, segodnja, zavtra: materialy mezhdunar. nauch. konf. [Humanities in a modern university: yesterday, today, tomorrow]*. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet promyshlennyh tehnologij i dizajna, 2019, pp. 130-137.
2. Ignatovskij A.N. Informacionnaja podderzhka priemnoj kampanii vuzov [Informational support of the university admissions campaign]. *Nadezhnost' i kachestvo. T. 1: tr. Mezhdunar. simpoziuma [Reliability and quality. Vol. 1]*. Penza, 2010, pp. 143-144.
3. Ignatovskij A.N. Struktura informacionnoj sistemy priemnoj komissii VUZa «ABITURIENT» [The structure of the information system of the admission committee of the university "APPLICANT"]. *Nadezhnost' i kachestvo. T. 1: tr. Mezhdunar. simpoziuma [Reliability and quality. Vol. 1]*. Penza, 2010, pp. 144-145.
4. Monahov V.I., Mateveeva S.V. Analiz provedenija priemnoj kampanii vuzov [Analysis of the university admissions campaign]. *Sovremennye tehnologii hranenija, obrabotki i analiza bol'shih dannyh: sb. nauch. tr. kaf. avtomatizirov. sistem obrabotki informacii i upravlenija [Modern technologies for storing, processing and analyzing big data]*. Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A.N. Kosygina, 2019, pp. 19-24.
5. Pogromskaja T.A. Portal prijomnoj komissii OmGU [Portal of the OmSU admissions committee]. *Vestnik VGU. Serija: Sistemyj analiz i informacionnye tehnologii [Proceedings of Voronezh State University. Series: System analysis and information technology]*, 2016, no. 2, pp. 52-69.
6. Pyhtin A.I., Ovchinkin O.V. Osobennosti informacionnoj modeli centralizovannoj priemnoj kampanii v vuzy Rossii [Features of the information model of a centralized admission campaign in Russian universities]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii [Modern high technologies]*, 2017, no. 7, pp. 72-77.
7. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija. Ob utverzhenii Porjadka priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovanija - programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury: prikaz ot 21.08.2020 № 1076 [On the approval of the Procedure for admission to study in educational programs of higher education - bachelor's programs, specialty programs, master's programs]. – Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
8. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija. Ob osobennostjah priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovanija – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, programmam podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture na 2020/21 uchebnyj god: prikaz ot 15.06.2020 № 726 [On the specifics of admission to study in educational programs of higher education - bachelor's programs, specialist programs, master's programs, programs for training scientific and pedagogical personnel in graduate school for the 2020/21 academic year]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
9. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovanija. Ob osobennostjah priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovanija – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, programmam podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture na 2021/22 uchebnyj god: prikaz ot 01.04.2021 № 226 [On the specifics of admission to study in educational programs of higher education - bachelor's programs, specialist programs, master's programs, programs for the training of scientific and pedagogical personnel in graduate school for the 2021/22 academic year]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
10. Slinkin D.A., Ustinova N.N. Modernizacija cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuzov v uslovijah perehoda na distancionnoe obuchenie v svjazi s pandemiej koronavirusnoj infekcii [Modernization of the digital educational environment of the university in the context of the transition to distance learning in connection with the coronavirus pandemic]. *Voprosy pedagogiki [Questions of pedagogy]*, 2020, no. 9-2, pp. 235-239.
11. Shangareev I.F., Gabbasov T., Ivanova G.R. Primenenie informacionnyh sistem v rabote priemnoj komissii vuzov [Application of information systems in the work of the university admissions committee]. *Studenteskij nauchnyj forum: materialy VIII Mezhdunar. stud. nauch. konf. [Student Science Forum]*. URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016028508> (Accessed 10.06.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.М. Бельков, специалист учебно-вычислительного центра, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: bdm1809@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3145-3339.

М.В. Едренкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: maria-54room@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8258-8212.

Д.А. Слинкин, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: xdsl@list.ru, ORCID: 0000-0002-4012-7087.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.M. Belkov, Specialist of Academic Computing Center, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: bdm1809@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3145-3339.

M.V. Edrenkina, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: maria-54room@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8258-8212.

D.A. Slinkin, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: xdsl@list.ru, ORCID 0000-0002-4012-7087.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_35

**Анна Андреевна Белякова,
Анна Ивановна Березенцева**
г. Тюмень

Исследование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией

Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

Моторная алалия является одной из самых серьезных речевых патологий, при которой происходит нарушение лексических, грамматических, фонетических норм родного языка, речь может полностью отсутствовать.

Вследствие нарушения речедвигательного ритма у детей с моторной алалией слоговая структура слова нарушена, недостаточно сформирована, либо не сформирована, отмечены трудности при произведении слова в полном слоговом составе. Дети допускают такие специфические ошибки, такие как: опускания слогов, добавления, перестановки, уподобления и смешения.

В статье предпринята попытка изучения слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией с помощью методики А.К.Марковой. Сформулированные выводы могут быть полезны дефектологам, логопедам, работающим с детьми, имеющими диагноз «моторная алалия».

Ключевые слова: алалия, моторная алалия, слоговая структура слова, онтогенез, фонематическое восприятие слуха.

**Anna Andreevna Belyakova,
Anna Ivanovna Berezentseva**
Tyumen

The study of the word syllable structure in preschoolers with motor alalia

Motor alalia is an expressive underdevelopment of the central speech of an organic nature due to the lack of formation of the linguistic processes of the speech utterances generation with the relative safety of semantic and sensorimotor operations.

Motor alalia is one of the most serious speech pathologies where the lexical, grammatical, phonetic norms of the of the native language is violated or even the whole speech absence.

Due to the violation of the motor speech rhythm in children with motor alalia, the syllable structure is disturbed, insufficiently formed or not formed, difficulties in the production of a word in full syllable composition are satisfied. Children make specific mistakes such as dropping syllables, adding, rearranging, assimilating and mixing.

The article attempts to study the syllable structure of the word in preschoolers with motor alalia using the methodology of A.K. Markova. The formulated conclusions can be useful for defectologists, speech therapists who work with children diagnosed with motor alalia.

Keywords: alalia, motor alalia, syllable structure of the word, ontogenesis, phonemic perception of hearing.

Моторная алалия относится к ряду расстройств экспрессивной речи, которые вызваны дисфункцией мозговых структур в период, когда формирование речевой системы не завершено. Эта форма расстройства речи рассматривается как расстройство языка, характеризующееся постоянным нарушением ассимиляции системы лингвистических единиц [5].

При моторной алалии ребенок не может справиться с речью, а именно со звуками, буквами и грамматикой. Новые слова в речи этих детей появляются медленно, а те, которые они используют, напрямую

связаны с образом жизни, то есть с бытовым контекстом. Эти дети не используют предлоги, частицы, прилагательные. Использование всех грамматических форм для детей с алалией затруднено [2].

Также следует отметить, что у детей данной категории преобладает расстройство экспрессивной речи, что отражается в затруднении формирования таких компонентов речи, как словарного запаса, слоговой структуры слова, звукопроизношения и грамматики [1].

Исследования И.А. Сикорского показывают, что самостоятельный процесс усвоения слоговой

структуры слова связан с усвоением отдельного слова. По его мнению, слоговая структура слова начинается с вычисления просодической структуры слова, т. е. ребенок создает «скелет» слова, отталкиваясь от слогового состава, учитывая ударение и интонацию.

А.Н. Гвоздев рассматривает усвоение слоговой структуры слова безотносительно к звуковому составу. По мнению автора, это означает, что слоговая структура слова является одним из важнейших аспектов звучания речи [4].

Важно знать механизм и последовательные этапы развития слоговой структуры речи у детей в онтогенезе, так как это служит основанием для диагностики и коррекции речевых расстройств.

У детей до трех лет могут проявляться такие особенности в слоговой структуре, как перестановки, пропуски и добавления слогов, но в данный возрастной период, это явление физиологически обусловлено и нормально. Однако, если такие ошибки прослеживаются в возрасте четырех-пяти лет, то это является сигналом о наличии стойкого нарушения слоговой структуры слова.

Недостаточное развитие фонематического восприятия, недостаточность артикуляционных возможностей, сниженный уровень развития оптико-пространственной организации, несформированность ритмической и динамической организации движений, неспособность к серийно-последовательной обработке информации: все это ведет к нарушению слоговой структуры слова [1].

Учитывая, что своевременное формирование и пополнение словарного запаса является предпосылкой для овладения грамотностью и успешного обучения в школе, необходимо осуществлять адекватную логопедическую помощь детям с данным типом нарушения. В противном случае начинает страдать вся речевая система и процесс общения в целом [3]. Благодаря большому количеству исследований можно увидеть, что нарушение слоговой структуры слова проявляется в той или иной степени, а характер слоговой структуры слова тесно связан со статусом фонемы или выразительной способности ребенка.

На основании вышеизложенного, определена цель исследования: изучение особенностей формирования слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией.

Исследование проводилось на базе МАДОУ ЦРР ДС № 125 г. Тюмени. Для исследования было включено 4 детей в возрасте 5 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи II уровня с моторной алалией»

Для изучения слоговой структуры слова была взята методика А.К. Марковой. Данная методика позволяет в короткие сроки получить исчерпывающие сведения о степени сформированности слоговой структуры дошкольников, соответствует требованиям валидности, надежности, достоверности, учитывает возрастные особенности детей.

Предварительный этап исследования связан с выяснением понимания детьми значения стимульных слов. При необходимости, значения слов уточняются. В работе были использованы словесные методы (выполнение задания по инструкции), и наглядные (ответ на вопрос с опорой на картинки). В том случае, когда ребенок не справлялся с заданием, допускал ошибки, данные фиксировались в бланке ответа, исправления не допускались. При отказе от выполнения задания, экспериментатор переходил к следующему заданию. Отмечалось так же психологическое состояние ребенка, реакция на выполнение задания, эмоциональный настрой, проявление интереса к заданию, внимательность, настроение ребенка и моторная сфера.

По итогам проведения констатирующего эксперимента осуществлялся качественный и количественный анализ полученных данных. В процессе обследования детей дошкольного возраста с моторной алалией были получены следующие результаты.

Высокий уровень (3 балла) был отмечен у испытуемого №1. Трудности возникли у него при воспроизведении слов сложной слоговой структуры. Искажение большинства слов было по типу элизий, например, ребенок вместо слова «пуговица», произносил «пувица», «кукуруза – кууза», так же по типу персевераций, например, «паутина – пуутина». В словах сложной слоговой структуры со стечением согласных отмечались элизии, например, «земляника-земика», «аквариум – аквариит». При инструкции: «повтори за мной» ребенок с заданием не справлялся, так как был зажат и в основном молчал. Отмечались перестановки слогов «самокат – сакамат». Ошибки слоговой структуры слова отмечались во всех предложенных словах, как в начале слова, так в середине и в конце. Ошибки по типу антиципаций, контаминаций и уподобления слогов отмечены не были. Следует отметить поведение ребенка, он был усидчив, достаточно сосредоточен, но отвечал тихо и неуверенно. Ребенок проявлял интерес к заданиям и шел на контакт, однако был стеснительным и застенчивым.

Средний уровень (2 балла) был отмечен у 3 детей. Дети искажали слова, начиная с 5 класса слоговой структуры, когда добавились слова со стечением согласных. Слова искажали эпизодически, то есть из шести слов 6 класса, искажали лишь некоторые из них, другие произносились правильно, либо с незначительными искажениями. Дети хорошо справлялись со следующими словами слоговой структуры: односложными словами (кот, дом, нож, мяч и т. д.); двухсложными словами, состоящих из открытых слогов и с закрытым слогом (ноты, муха, вата, весы, пила, петух, веник, банан и т. д.); трехсложными словами из открытых слогов (машина, корова, малина, лимоны и т. д.).

С первым заданием дети справились, отмечалось по 1-2 ошибки из цепочки слов, которые заключались у всех испытуемых преимущественно в искажении звуков (например, «шар» «фар», «нож»

«нос»). Во время эксперимента мы отмечали нарушение звукопроизношения, которое возможно является следствием того, что у детей с моторной алалией наряду с нарушением слоговой структуры слова, значительно нарушено и звукопроизношение. Количество ошибок возросло в словах, где есть стечения согласных. В шестом задании двое детей искажали лишь некоторые слова по типу антиципации: «медведь – бебедь», сокращение: «кровать – овать». В 7 и 8 задании у четырех детей наблюдались ошибки в словах, по типу персевераций, например, «самолет – сасалет», «помидор – пипидорка, подидор», сокращение: «помидор – миторка», перестановка слогов: «барабан – бабаран». В 9 задании один ребенок отказался называть слова. Были отмечены такие ошибки, как «вертолет – веталет, вентарет» по типу элизии и перестановки, так же отмечались ошибки по типу антиципации: «пистолет – пипипет» и по типу персеверации: «карандаш – какандаш». В 10 задании один ребенок допустил ошибку в одном слове «скакалка – скалка» по типу сокращения, остальные дети искажали все слова. В 11 и 12 заданиях дети искажали по 1-2 слова из всех, по типу персевераций и сокращений.

Наибольшие трудности вызвали задания 13 и 14. Никто из детей не справился с заданием по 13 и 14 классам слоговой структуры. Один ребенок отказался от выполнения, а у остальных отмечались искажения всех слов сложной слоговой структуры в основном по типу сокращения: «кукуруза – кукуза», «гусеница – гуница», «самокат – мокат». Наилучший результат дети показали во втором и четвертом заданиях. Дети проявляли интерес к занятиям, некоторые отвлекались и у них проявлялась моторная расторможенность повышенное настроение.

Экспериментальное исследование показало, что нарушения слоговой структуры слова проявляются в разной степени и имеют разный тип ошибок у детей с моторной алалией. Выявлены уровни сформированности слоговой структуры: высокий уровень выявлен у одного из детей, средний – у 3 детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Моторная и сенсорная алалия: сложности диагностики / М.Ю. Бобылова, А.А. Капустина [и др.]. – Текст : непосредственный // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 4. – С. 32-42.
2. Волкова Л.С. Логопедия : учебник / Л.С. Волкова. – Москва : Владос, 2009. – 703 с. – Текст : непосредственный.
3. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей / Н.И. Жинкин. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 5-14.
4. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений : монография / А.Н. Гвоздев. – Москва : КомКнига, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией : учебное пособие / А.К. Маркова ; под ред. Р.Е. Левиной. – Москва : Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи, 1961. – 148 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bobylova M.Ju., et al. Motornaja i sensornaja alalija: slozhnosti diagnostiki [Motor and sensory alalia: diagnostic difficulties]. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii [Russian journal of child neurology]*, 2017, vol. 4, pp. 32-42.
2. Volkova L.S. Logopedija: uchebnik [Speech therapy]. Moscow: Vldos, 2009. 703 p.
3. Zhinkin N.I. K voprosu o razvitii rechi u detej [On the development of speech in children]. *Sovetskaja pedagogika [Soviet pedagogy]*, 1954, no. 6, pp. 5-14.

Отмечено, что у детей со средним уровнем сформированности слоговой структуры нарушения начинаются с 5 класса – двусложные слова со стечением согласных в середине слова. У всех детей отмечались нарушения 10 и 11 класса слоговой структуры – четырехсложные слова из открытых слогов и со стечением согласных. При этом, искажались не все слова, а только некоторые. Нарушения слоговой структуры могут наблюдаться и при задержке речевого развития, но при моторной алалии они обусловлены расстройством моторного уровня деятельности, нарушением речедвигательного ритма. Со словами сложной слоговой структуры справился только один ребенок, но при повторе слов за взрослым.

В результате исследования у всех детей со средним уровнем наиболее характерными и частыми ошибками были элизии и персеверации. Дети добавляли в слова со стечением согласных слогаобразующий гласный для того, чтобы упростить произношение слова. Так же отмечено, что у всех детей была нарушена не только слоговая структура слова, но и изменен звуковой их состав. Встречались замены звуков и сокращения стечения согласных. Искажение звукопроизношения не оценивалось.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам проведенного констатирующего эксперимента у детей 5 лет с моторной алалией преобладает средний уровень сформированности слоговой структуры, и ошибки начинаются уже с пятого класса слоговой структуры (По А.К. Марковой), однако, носят эпизодический характер. Анализ полученных данных состояния слоговой структуры слова у детей с моторной алалией показал, что наиболее характерными ошибками явились: сокращения слогов; уподобления слогов; добавление слогов; перестановки; сокращения стечений гласных. Наиболее частыми ошибками нарушений структуры слова для детей с моторной алалией - упрощения слогов, опускания слогов и звуков и уподобления слогов и звуков, так же встречались персеверации и антиципации.

4. Gvozdev A.N. Ot pervykh slov do pervogo klassa. Dnevnik nauchnykh nabljudenij: monografija [From the first words to the first grade. Diary of Scientific Observations]. Moscow: KomKniga, 2005. 320 p.
5. Markova A.K. Osobennosti usvoenija slogovoj struktury slova u detej, stradajushhih alaliej: uchebnoe posobie [Features of mastering the syllable structure of the word in children suffering from alalia]. In R.E. Levinoj (ed.). Moscow: Shkola dlja detej s tjazhelymi narushenijami rechi, 1961. 148 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Белякова, бакалавр, 4 курс, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000209510@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0002-3535-7080.

А.И. Березенцева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3465-7396.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Belyakova, 4th year Undergraduate Student, field of training - 44.04.03 Special (defectological) Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000218221@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0002-3535-7080.

A.I. Berezentseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3465-7396.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_38

Людмила Васильевна Большанина
г. Новосибирск

**Педагогическое условие формирования опыта коммуникативного поведения
будущих педагогов: обогащение компонентов образовательной среды**

В статье рассматривается одно из педагогических условий по формированию опыта коммуникативного поведения у будущих педагогов. Представлены различные подходы к трактовке понятий «педагогические условия» и «образовательная среда». Образовательная среда представлена двумя компонентами: обогащение содержания образования и методы активного обучения (кейс-технология, метод проектов, дискуссия, «мозговая атака» или «жужжащие группы»). Разработана динамическая программа дисциплины по выбору, представленная тремя модулями (ориентирующий, обучающий, рефлексивный), которые реализуются при помощи пяти блоков (содержательный, метаинформационный, демонстрационный, коммуникативный, оценочный). Данное педагогическое условие реализовано в образовательном процессе Новосибирского государственного педагогического университета Института детства.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогические условия, коммуникация, методы активного обучения, дискурс, опыт коммуникативного поведения.

Lyudmila Vasilyevna Bolshanina
Novosibirsk

**Pedagogical condition for the formation of communicative behavior experience of future
teachers: enrichment of the components of the educational environment**

The article considers one of the pedagogical conditions for the formation of the communicative behavior experience among future teachers. Various approaches to the interpretation of the concepts of “pedagogical conditions” and “educational environment” are presented. The educational environment is represented by two components: enrichment of the education and methods of active learning content (case technology, project method, discussion, “brain attack” or “buzzing groups”). A dynamic elective discipline program has been developed, represented by three modules (orientation, training, reflexive) which are implemented using five blocks (informative, meta-informational, demonstration, communicative, evaluative). This pedagogical condition is implemented in the educational process of the Novosibirsk State Pedagogical University, the Institute of Childhood.

Keywords: educational environment, pedagogical conditions, communication, methods of active learning, discourse, experience of communicative behavior.

В современных социокультурных условиях становится актуальной проблема повышения качества подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении.

К системе образования предъявляются новые требования – формирование конкурентоспособной и компетентной личности. В связи с этим, задачей педагогических вузов становится – подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности [1]. Считаем, что поиск подходов к

определению условий способствует раскрытию авторского видения изучаемого явления, его взаимосвязей и взаимодействий в целостном образовательном процессе.

Рассмотрим понятие «педагогические условия» в контент-анализе разных авторов, представленное в таблице 1.

Из представленного анализа, мы видим, что авторы берут за основу различные признаки. Так, например, внешние объекты образовательной

среды, содействующие реализации процессуального аспекта и внутренние, направленные на обеспечение развития личностного аспекта субъекта

образовательного процесса, их комплекс и взаимосвязь.

Таблица 1

Трактовка понятия «педагогические условия»

Автор	Характеристика понятия
А. Я. Найн [3]	«..комплекс объективных возможностей, сочетающий формы, методы, содержание средства, материально-пространственную среду, и направленный на достижение результата»
И. В. Преображенская [4]	«..соответствующие меры воздействия, обеспечивающие целенаправленное, планируемое управление развитием педагогического процесса в единстве»
М. К. Травовова [6]	совокупность объективных возможностей воспитания и обучения, материальные возможности и организационные формы, взаимодействие субъектов педагогического процесса

В своем исследовании мы выделили педагогические условия, которые окажут положительное влияние на формирования опыта коммуникативного поведения будущих педагогов в образовательном процессе:

- обогащение компонентов образовательной среды за счет вариативности их наполнения;
- реализация практико-ориентированного подхода в условиях педагогических практик при формировании опыта коммуникативного поведения будущих педагогов.

Далее рассмотрим и охарактеризуем педагогическое условие формирования опыта коммуникативного поведения будущих педагогов: обогащение компонентов образовательной среды за счет вариативности их наполнения.

В рамках нашего исследования понятие «образовательная среда» рассматриваем как единицу образовательного процесса. Охарактеризуем различными дефинициями, так например, В.И. Слободчиков, на наш взгляд, дает оригинальную трактовку образовательной среде «...образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешение бытийных противоречий между ними» [5].

В своем исследовании мы разделяем взгляды А.В. Хуторского [7] на понимание образовательной среды, как части образовательного процесса. Образовательная среда – это социокультурное окружение, включающее содержание и различные виды средств образования, что оказывает влияние на продуктивную деятельность обучаемого и создает для данной деятельности благоприятные условия [2].

Несмотря на разные взгляды ученых в понимании и трактовке понятия «образовательная среда», все сходятся во мнении о том, что в зависимости от условий образовательной среды, от ее особенностей, происходит становление личности. Эти особенности могут способствовать разностороннему развитию личности, которое предусматривает и развитие коммуникативных умений и

навыков для успешного профессионального общения, или наоборот, подавлять потенциал и возможности личности в ее развитии.

В образовательной среде мы выделили два компонента: *обогащение содержания образования и методы активного обучения*. Для реализации представленных компонентов образовательной среды мы разработали и реализовали динамическую образовательную программу «Педагогический дискурс сурдопедагога».

Динамическая программа – это мультимедийный гипертекст, позволяющий делать ссылки на большое количество необходимой информации, в которую может быть включен звук, изображение, видеоклипы, графика [8]. То есть студенты получают не только текстовую, но и визуальную информацию, которая способствует наилучшим образом приобретению знаний, что напрямую воздействует на развитие компетенций, отраженных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

Динамическая программа реализует две основополагающие функции: коммуникативную и познавательную, которые находятся в динамическом равновесии. Представим фрагмент рабочей программы по дисциплине «Педагогический дискурс сурдопедагога». Данная программа разработана и реализуется по учебному плану направления 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование» в Институте детства ФГБОУ ВО «НГПУ».

Содержание дисциплины «Педагогический дискурс сурдопедагога» мы структурировали в три взаимосвязанных модуля и условно их обозначили как *ориентирующий, обучающий, рефлексивный*. Каждый модуль программы реализуется через следующие блоки:

- содержательный (вопросы, задания, материалы для изучения, тесты),
- метаинформационный (гиперссылки на глобальные и локальные ресурсы),
- демонстрационный (групповые проекты будущих педагогов, личные электронные образовательные страницы студентов),

– коммуникативный (обратная связь – форум, чат, электронная почта, платформа Microsoft Teams и BigBlueButton),

– оценочный.

Первый модуль программы – *ориентирующий*, направлен на приобретение, обогащение знаний и актуализацию мотивационного отношения к межличностному коммуникативному поведению (мотивационный критерий) [8].

Содержание модуля 1 представлено разнообразными темами, в процессе которых будущие педагоги знакомятся с сущностью процесса профессионального общения - введение в профессиональную этику сурдопедагога, многообразием средств и способов различной коммуникации, как вербальной, так и невербальной (жест, дактилема, письменная речь в табличках). Уточняют и расширяют представления об основных понятиях курса: «общение», «коммуникация», «профессиональное общение», «дискурс», «профессиональный дискурс сурдопедагога», «диалог», «диалоговое взаимодействие». Рассматривают структуру (перцептивная, коммуникативная, интерактивная стороны) и основные функции профессионального общения (контактная, информационная, побудительная, эмотивная и другие).

Таким образом, будущие педагоги осваивают лексику модуля дисциплины и самостоятельно (на выбор) разрабатывают форму представления отчетности практических занятий в виде диалогов, эссе, устных презентаций, мини-докладов, ролевых игр-драматизаций, решение педагогических задач, что оказывает влияние на обогащение и формирование коммуникативных умений в учебной деятельности. Все это является содержательным компонентом образовательной среды для формирования опыта коммуникативного поведения будущих педагогов.

Функциональное пространство коммуникативной образовательной среды мы соотносим с методологией образовательного процесса с применением методов активного обучения (второй компонент образовательной среды).

Второй модуль программы «Педагогический дискурс сурдопедагога» - *обучающий*, основан на включении будущих педагогов в коммуникативно-образовательную среду с использованием методов

активного обучения, которые позволяют им проявить творческий, поисковый характер в решении коммуникативных задач.

Отмечаем, что в педагогике очень большое разнообразие методов активного обучения и поэтому возникает проблема выбора этих методов для формирования продуктивного опыта коммуникативного поведения. Поэтому, для реализации второго компонента – *выбор методов активного обучения* - образовательной среды, нами, прежде всего в рамках модуля 2 (обучающий) динамической образовательной программы дисциплины «Педагогический дискурс сурдопедагога» была организована самостоятельная работа будущих педагогов.

Самостоятельная работа по данному модулю предполагала либо подготовку и защиту проекта, либо разработку и защиту профессиональных кейсов, по предложенным выше направлениям. Защиту проекта можно было представить либо в качестве дидактической игры, либо разработать мультимедийную презентацию. Большинство будущих педагогов предпочли дидактическую игру, где приняли определенные роли, для реализации различных стилей педагогического общения. Данная работа осуществлялась следующим образом:

1. Распределяли роли, составляли диалоги с использованием различных стилей педагогического общения с учетом места проведения, привносили собственные идеи;

2. Происходила непосредственно драматизация выбранного стиля общения и поведения. Постепенный переход к *рефлексивному* этапу – оценка качества выполнения.

Данные этапы формирования опыта коммуникативного поведения могут быть расширены в зависимости от решения дидактической задачи. Мы считаем, что выше перечисленные ключевые компоненты динамической рабочей программы способствовали эффективному процессу получения информации будущими педагогами в образовательном процессе. Оказали влияние на развитие мотивационного, когнитивного, деятельностного компонентов формирования опыта коммуникативного поведения будущих педагогов [1]. При этом данные динамической программы можно варьировать, обогащать и расширять содержание их наполнения в связи с изменениями запросов общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большанина, Л.В. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве педагогического вуза / Л.В. Большанина, Е.С. Мичурина. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 3 (35). – С. 7-14.
2. Кошечая, О.Г. Развитие социальных компетенций кадетов в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Г. Кошечая. – Кемерово, 2020. – 24 с. – Текст : непосредственный.
3. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
4. Преображенская, И.В. Педагогические условия оценки сформированности компетенций / И.В. Преображенская. – Текст : непосредственный // Образование и образованный человек в XXI в. – 2013. – № 4. – С. 15-19.
5. Слободчиков, В.И. Российское образование: перспективы развития / В.И. Слободчиков, Ю.В. Громыко. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 4-7.

6. Травова, М.К. О содержании профессиональных компетенций менеджера / М.К. Травова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 1. – С. 50-53.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
8. Шубкина, О.Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Ю. Шубкина. – Красноярск, 2016. – 24 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bol'shanina L.V., Michurina E.S. Pedagogicheskaja model' razvitija kommunikativnoj kompetencii budushhih pedagogov v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza [A pedagogical model of the development of the communicative competence of future teachers in the educational space of a pedagogical university]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Professional education in Russia and abroad]*, 2019, no. 3 (35), pp. 7-14.
2. Koshevaja O.G. Razvitie social'nyh kompetencij kadetov v obrazovatel'nom processe. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Development of social competencies of cadets in the educational process. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Kemerovo, 2020. 24 p.
3. Najn A.Ja. O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij [On the methodological apparatus of dissertation research]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1995, no. 5, pp. 44-49.
4. Preobrazhenskaja I.V. Pedagogicheskie usloviya ocenki sformirovannosti kompetencij [Pedagogical conditions for assessing the formation of competencies]. *Obrazovanie i obrazovannyj chelovek v XXI v. [Education and educated person in the 21st century]*, 2013, no. 4, pp. 15-19.
5. Slobodchikov V.I., Gromyko Ju.V. Rossijskoe obrazovanie: perspektivy razvitija [Russian education: development prospects]. *Direktor shkoly [School director]*, 2000, no. 2, pp. 4-7.
6. Travova M.K. O soderzhanii professional'nyh kompetencij menedzhera [About the content of professional competencies of a manager]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher 21st century]*, 2008, no. 1, pp. 50-53.
7. Hutorskoj A.V. Kljuचेvye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. In Dika Ju.I. (eds.) *Uchenik v obnovljajushhejsja shkole: sb. nauch. tr. [A student in a renovating school]*. Moscow: IOSO RAO, 2002, pp. 135-157.
8. Shubkina O.Ju. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov tehniceskikh napravlenij podgotovki. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of communicative competence of students in technical areas of training. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Krasnojarsk, 2016. 24 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.В. Большанина, ст. преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, e-mail: Ljutik84@ngs.ru, ORCID: 0000-0001-8527-0664.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.V. Bolshanina, Senior Lecturer, Department of Speech Therapy and Children's Speech of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, e-mail: Ljutik84@ngs.ru, ORCID: 0000-0001-8527-0664.

УДК 376.37

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_41

**Нурзиля Равилевна Валиуллина,
Анна Валерьевна Бабилова
г. Тюмень**

Изучение особенностей слоговой структуры слов детей с моторной алалией

Одним из частых нарушения у детей дошкольного возраста являются нарушения речи. Одной из самых тяжелых исследователями считается алалия, для которой характерны нарушения слоговой структуры слова.

В статье рассматриваются понятия: «алалия», «моторная алалия», «слоговая структура». Исследования таких авторов, как А.Н. Гвоздев, Г.В. Бабина, А.К. Маркова, дают понять, как сильно влияет на речь детей искажения структуры слогов и какие последствия могут вытекать из этого.

Также в статье описаны онтогенез развития слоговой структуры у детей в норме, классификацию слоговых структур, рассмотрены особенности слоговой структуры слов у детей с моторной алалией, а также типа нарушений. В статье изложение теоретического материала через изучение психолого-педагогической литературы на заявленную тему.

Проблемой изучения будет являться уровень несформированности слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией.

Цель исследования — изучение особенностей развития слоговой структуры у дошкольников с моторной алалией, путем анализа психолого-педагогической литературы на данную тему. Практическая значимость: теоретическая систематизированная информация, которая может быть применена на научно-практических семинарах в высших учебных заведениях, при написании курсовых работ по проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: алалия, моторная алалия, слоговая структура слова, слог, нарушения слоговой структуры слова.

Nurzilya Ravilevna Valiullina,
Anna Valerievna Babikova
Tyumen

The study of the peculiarities of the words syllable structure of children with motor alalia

One of the most common disorders in preschool children is speech disorders. Alalia is recognized as one of the most difficult researchers which is characterized by violations in the word syllable structure. The article discusses the concepts: "alalia", "motor alalia", "syllabic structure". Research by such authors as A.N. Gvozdev, G.V. Babina, A.K. Markova make it clear how strongly distortions of the syllable structure affect the speech of children and what consequences may follow from this. The article also describes the ontogeny of the syllabic structure development in children in normal conditions, the classification of syllable structures, the features of the word syllable structure in children with motor alalia as well as the type of disorders are considered. The author presents theoretical material through the study of psychological and pedagogical literature on the stated theme. The problem of the study will be the level of unformed word syllabic structure in preschoolers with motor alalia. The purpose of the research is to study the peculiarities of the syllabic structure development in preschoolers with motor alalia by analyzing the psychological and pedagogical literature on this theme. Practical significance: theoretical systematized information that can be applied at scientific and practical seminars in higher educational institutions when writing term papers on design and research activities.

Keywords: alalia, motor alalia, syllable structure, syllable, violations of the word syllable structure.

Введение. Все чаще в логопедической практике встречаются дети с самыми разнообразными речевыми нарушениями. Среди них и наблюдается рост алалии. «Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка» [2, С. 327]. К сожалению, по сегодня нет точной статистики по распространённости данного речевого дефекта. Однако известно, что ее масштаб среди дошкольников составляет 1% от общего числа речевых нарушений, а среди школьников 0,2-0,6%. В среднем, можно сказать, что алалия встречается у 0,1% детей, при этом у мальчиков это нарушение речи встречается в 2 раза чаще, чем у девочек [2, С. 327]. Но очевидно, что данный речевой дефект увеличивается.

В ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (от 19 декабря 2014 г.), приведены требования в структуре АООП НОО для обучающихся с ТНР. Дети с ТНР (в том числе алалия) характеризуются отсутствием общеупотребительной речи, выраженным дефицитом сенсорного, языкового развития, ярко выраженными коммуникативными барьерами. При алалии страдают все стороны речи, идет нарушение экспрессивной и импрессивной речи ребенка. Наиболее распространенной формой данного речевого нарушения является моторная алалия. У такого ребенка не сформированы умения высказываться, нарушение артикуляторной программы, уровень внутренней речи так же нарушен. «Моторная алалия — это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций» [2, С. 336].

Так как алалия носит характер системного недоразвития речи и нарушенными являются все компоненты речи, то данная проблема является

объектом исследований многих ученых. Р. Шульте в 1830 г. первым выделил алалию как речевое нарушение, противопоставляя ее дислалии, как полная невозможность артикулирования (немота). М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Л.В. Мелехова, С.Н. Шаховская в своих работах обозначили особенности развития речи и структуры дефекта при алалии на основе применения различных критериев. При моторной алалии позднее развитие экспрессивной речи исследовали Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович [2, С. 328-329].

По исследованиям А.К. Марковой [6, С. 6], искажение при воспроизведении слоговой структуры слова оказывается очень распространенным явлением среди детей, страдающих алалией. «Слоговая структура слова — это характеристика слова (высказывания) с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов» [7, С. 323].

В логопедической работе большое значение уделяется звуковой, фонетической стороне речи. Однако нельзя не упомянуть о том, что формирование и развитие слоговой структуры слова так же важно в становлении речи детей, конечно же, после постановки звуков. При работе над звуковой стороной речи различают несколько этапов работы: постановка звука изолированно и автоматизация звука в речи. То есть, на втором этапе ребенок сталкивается с тем, что звук будет встречаться в различных слогах, словах, принимая различное положение, и он в любом случае будет произносить разнообразные слоговые структуры. У моторных алаликов нет тех речевых возможностей, что есть у нормотипичных детей, поэтому необходимо у них формировать правильное произношение слоговой структуры слова, вследствие чего, данная тема является актуальной.

Проблемой изучения будет являться определение уровня несформированности слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией.

Цель исследования – изучение особенностей развития слоговой структуры у дошкольников с моторной алалией, путем анализа психолого-педагогической литературы на данную тему.

Исследовательская часть. Усвоение слоговой структуры является условием, как к грамотной речи, так и к дальнейшему обучению ребенка. Поэтому, стоит обратить внимание на этот феномен.

А.К. Маркова [6, С. 10] различает слова по их слоговым структурам и расположила их по степени усложнения в слоговом составе, которые представлены в таблице 1. Автор считает, что именно в такой последовательности усваиваются слова с различными слоговыми структурами и работу по их формированию, в случае нарушения, нужно строить в данной последовательности.

Таблица 1

Классификация слоговой структуры слова по А.К. Марковой

№ класса	Наименование класса	Примеры
1 класс	Двухсложные слова из двух открытых слогов:	Мама, папа, баба, Тата, муха, вата, кофе, хата, ноты, тина, ива, кино, кони, мука, коты, Фома, Ната, Нина, Тома.
2 класс	Трехсложные слова из открытых слогов:	Панама, канава, минута, копыто, полено, монета, малина, лимоны, колено, пионы, калина, тополи.
3 класс	Односложные слова:	Мак, пух, кот, мох, ком, лев, Ким.
4 класс	Двухсложные слова с одним закрытым слогом	Каток, ее ник, петух, венок, туман, лимон, моток, пакет, Алик.
5 класс	Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова	Тыква, кофта, кепка, танки, папка, муфта, утка, лента, ветка, туфли, окно, тапки, камни, нитка, вафли, копна.
6 класс	Двухсложные слова с закрытым слогом и стечением согласных	Компот, Павлик.
7 класс	Трехсложные слова с закрытым слогом	Котенок, пуле мет, теленок, патефон.
8 класс	Трехсложные слова со стечением согласных	Конфеты, котлеты, комната, калитка.
9 класс	Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом	Памятник.
10 класс	Трехсложные слова с двумя стечениями согласных	Винтовка.
11 класс	Односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова	Кнут, танк, клей, хлеб.
12 класс	Двухсложные слова с двумя стечениями согласных	Кнопка, клетка.
13 класс	Четырехсложные слова из открытых слогов	Паутина.
14 класс	Многосложные слова из открытых слогов	Гимнастка, строительство.

Для того, чтобы речь развивалась грамотно, ребенок проходит несколько этапов ее усвоения. Одним из первых этапов считается доречевой период, куда относится крик. Данный период является некой подготовкой ребенка к голосовым речевым актам. А к концу периода младенческих криков, как отмечали Н.И. Жинкин [4, С. 5], ребенок начинает подражать интонационно-мелодическим структурам, что является предпосылкой к способности воспринимать и воспроизводить слоговую структуру слова.

Следующий этап речевого развития ребенка — гуление и лепет. В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова считают это некой репетицией перед выстраиванием линейной структуры звуковых комплексов, что тоже, несомненно, влияет на усвоение слоговой структуры, ведь именно в этом периоде данный поток речи уже можно распознавать как слоговые цепочки.

После бессознательного управления ребенком этими отрезками речи, далее идет уже этап созна-

тельного оперирования сегментами слов, начинается это примерно с полугодового возраста. Ребенок пробует воспроизводить слоговые цепочки по типу согласный-гласный (СГ) звуки. А Л.А. Чистович определяла, что в первый год жизни ребенка единственный речеобразующий механизм заключается только в последовательности слогов типа СГ-СГ-СГ.

А.А. Леонтьев [5, С. 37] характеризует речь ребенка словесной с того момента, когда ребенок переходит на новый этап коммуникативно-познавательной деятельности, где у него уже появляются лепетные псевдослова, приблизительно в 9-10 месяцев.

А.Н. Гвоздев [4, С. 15-17] отмечал, что дети не имеют возможности сразу овладеть всеми слогами в слове, у них возникает слоговая элизия, они воспроизводят более «сильный» слог (ударный), пропуская при этом остальные. Он описал, как именно детская речь искажает слова в их слоговой последовательности:

1) Из двухсложных слов дети часто оставляют лишь один ударный слог, например: ударение на последнем слоге — «д'и» (иди), ударение на первом слоге — «бу» (булка), «пла» (плачет).

2) В трехсложных словах они оставляют ударный слог при любом месте ударного слога (в начале, середине и конце): «ко» (молоко), «п'е» (копейка), «ма» (маленький).

3) Также при сокращении трехсложных слов до двухсложных: ударение на последнем слоге — «мак"и» (башмаки), ударение на переднем слоге — «пупка» (пуговка), ударение на среднем слоге — «бака» - собака.

Онтогенез усвоения слоговой структуры также был описан и А.Н. Гвоздевым, где он отмечал, что в самом раннем речевом возрасте у детей, на этапе освоения первых слов, в первую очередь возникают односложные слова («н'а — на, д'ай — дай, т'ам — там») и двухсложные, которые являются повторением одних и тех же слогов («ам-ам, ба-ба»), в них одинаково сильно ударение. Далее возникают двухсложные слова («мама, баба, л'ал'а (ляля)»), где дети уже выделяют одно сильное ударение. Автор также брал во внимание то, что очень рано усваивается умение ставить ударения.

Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова [1, С. 66-71] в своем исследовании определили, что дошкольники с алалией не воспринимают длину слова: они не могут определить слоговую структуру, называют длинные слова короткими и наоборот. При определении количества слогов они так же допускают ошибки: предъявляют неверное количество символов для обозначения слогов или просто выкладывают все из них. Многие дети, страдающие алалией, не могут справиться с определением акцентов в слогах: хаотично предъявляют символы ударения. На предложение закончить слово, подобрав соответствующий слог, они называют неправильные слоги, не связанные со словом. Для таких детей также недоступны операции преобразования квази-слова. Трудно дается функция разграничения слов, где есть какой-либо общий структурный компонент, дети часто отказываются от выполнения подобных заданий. Для них также характерно невозможность определения, есть ли ритмическое или структурное искажения в словах.

У детей с моторной алалией по-разному нарушаются слоговые структуры, что зависит от различных факторов. В таблице 2 указаны типы нарушений слоговой структуры слов, которые определила А.К. Маркова.

Таблица 2

Типы нарушений слоговой структуры слова по А.К. Марковой

Тип	Определение	Пример
1. Элизия	Усечение слогового контура слова за счёт усечения целого слога или нескольких слогов.	Велосипед – «сипед». Поросёнок – «прасоник».
2. Персеверация	Инертное застревание на одном и том же слоге, путем повторения этих слогов.	Воробей – «ва-вабей». Барабан – «ба-ра-ра-ра-бан».
3. Антиципация	Уподобление одного слога другому.	Капитан – «пипитан». Петух – «тутух».
4. Добавление лишнего слога	Добавление лишней слогаобразующей гласной на стыке согласных, за счёт чего увеличивается количество слогов.	Трактор – «тарактор». Клубника – «Кулубника».
5. Инверсия	Перестановка слогов.	Молоток – «маталок». Рябина – «бярина».
6. Контаминация	Объединение слогов из двух слов в одно слово.	Трактор пашет – «трашет». Ловит рыбу – «лобу».

Заключение. Таким образом, изучив источники, можно прийти к выводу, что эта тема действительно актуальна, требует изучения. В статье представлена теоретическая часть исследования, классификации слоговых структур, онтогенезе их развития, а также особенности владения слогами у детей с моторной алалией и типы нарушений слогов. Теоретическая систематизированная информация, которая может быть применена на научно-практических семинарах в высших учебных заве-

дениях, при написании курсовых работ по проектно-исследовательской деятельности. Таким образом, нарушения слоговой структура слова у алаликов имеют длительный характер, которые могут задерживаться и после усвоения звуковой стороны речи. Важно наблюдать за речью ребенка на всех этапах ее развития, для предотвращения дальнейших усложнений, а специалистам важно проводить коррекцию, учитывая специфику дефекта при алалии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабина, Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез : монография / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – Москва : Прометей, 2013. – 210 с. – Текст : электронный.
2. Волкова, Л.С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.
3. Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А.Н. Гвоздев // Детская речь : хрестоматия / сост. Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1995. – Ч. II. – Текст : непосредственный.
4. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 369 с. – Текст : непосредственный.
5. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Москва : Академия, 1991. – 305 с. – Текст : непосредственный.
6. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова, Р.Е. Левина. – Текст : непосредственный // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – Москва, 1961. – С. 59-70.
7. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0439/index.shtml?from_page=323 (дата обращения: 10.11.2021). – Текст : электронный.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2014. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 08.11.2021). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Babina G.V., Sharipova N.Ju. Strukturno-slogovaja organizacija rechi doshkol'nikov: ontogenez i dizontogenez: monografija [Structural and syllabic organization of speech in preschoolers: ontogeny and dysontogenesis]. Moscow: Prometej, 2013. 210 p.
2. Volkova L.S., Shahovskaja S.N. Logopedija : uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov [Speech therapy]. Moscow: VLADOS, 1998. 680 p.
3. Gvozdev A.N. Usvoenie det'mi zvukovoj storony russkogo jazyka [Learning the sound side of the Russian language by children]. Lepskaja N.I. (eds.) *Detskaja rech'. Ch. II: hrestomatija [Children's speech. Part II]*. Sankt-Peterburg: Akcident, 1995.
4. Zhinkin N.I. Mehanizmy rechi [Speech mechanisms]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1958. 369 p.
5. Leont'ev A.A. Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvanija [Psycholinguistic units and the generation of speech utterance]. Moscow: Akademija, 1991. 305 p.
6. Markova A.K., Levina R.E. Osobennosti usvoenija slogovoj struktury slova u detej, stradajushhih alaliej [Features of mastering the word syllable structure in children with alalia]. *Shkola dlja detej s tjazhelymi narushenijami rechi [School for children with serious speech disorders]*. Moscow, 1961, pp. 59-70.
7. Seliverstov V.I. Ponjatijno-terminologicheskij slovar' logopeda [Conceptual and terminological dictionary of speech therapist]. Moscow: VLADOS, 1997. 400 p. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0439/index.shtml?from_page=323 (Accessed 10.11.2021).
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Min-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii [Federal state educational standard of primary general education of students with disabilities]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (Accessed 08.11.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Р. Валиуллина, студент направления подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль: Логопедия), ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: nurzilik@mail.ru.

А.В. Бабикова, основатель «Школы юного логопеда», ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.v.babikova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7998-6057.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

N.R. Valiullina, Student, field of training: 44.03.03 Special (defectological) Education (profile: Speech therapy), Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: nurzilik@mail.ru.

A.V. Babikova, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Founder of “School of Young Speech Therapist”, Tyumen, Russia, e-mail: a.v.babikova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7998-6057.

**Полина Андреевна Верхорубова,
Марина Валерьевна Едренкина,
Екатерина Игоревна Попова**
г. Шадринск

Проектирование цифрового следа реализации индивидуальных образовательных траекторий

Статья посвящена вопросам сбора и анализа цифрового следа в условиях индивидуализации и цифровизации обучения в организациях дополнительного образования. Авторы на основании анализа теоретических основ проектирования индивидуальных образовательных траекторий представляют обобщенную модель обучения конструированию с опорой на диагностику обучающихся и анализ цифрового следа. Особое внимание уделяется описанию возможных реализаций различных образовательных маршрутов обучающихся как при изучении курса конструирования Куборо в целом, так и внутри отдельной темы курса. Выбор образовательной траектории проектируется исходя из цифрового следа обучающегося. В статье описываются источники данных цифрового следа при обучении конструированию, цифровые инструменты сбора цифрового следа, представлены примеры цифрового следа при обучении конструированию Куборо. Полученные выводы могут быть масштабированы на процессы обучения в области общего, среднего и профессионального образования.

Ключевые слова: модель, обучение конструированию, индивидуальный образовательный маршрут, цифровой след.

**Polina Andreevna Verkhorubova,
Marina Valeryevna Edrenkina,
Ekaterina Igorevna Popova**
Shadrinsk

Designing a digital footprint for the implementation of individual educational routes

The article is devoted to the collection and analysis of the digital footprint in the conditions of individualization and digitalization of education in additional education organizations. Based on the analysis of the theoretical foundations of designing individual educational trajectories, the authors present a generalized model of design training based on the diagnosis of students and the analysis of the digital footprint. Particular attention is paid to the description of possible implementations of various educational routes of students both when studying the course of designing Kuboro as a whole and within a separate topic of the course. The choice of the educational trajectory is designed based on the digital footprint of the student. The article describes the sources of digital footprint data in design training, digital tools for collecting digital footprint, and provides examples of digital footprint in Kuboro design training. The findings can be scaled to the learning processes in the field of general, secondary and vocational education.

Keywords: model, design learning, individual educational route, digital footprint.

Цифровая трансформация все шире и глубже проникает во все сферы деятельности человека. Не стало исключением и образование. Условия пандемии 2020-2021 годов ускорило все процессы внедрения дистанционных и онлайн технологий в образовательный процесс. Вместе с тем, для более эффективной организации и осуществления обучения необходим всесторонний анализ всех его процессов, выполнить который возможно благодаря сбору и анализу цифровых данных. Университетом НТИ «20.35» разработан и утвержден Стандарт сбора цифрового следа в образовании, целью которого «является подтверждение достижения образовательных результатов процессе приобретения человеком компетенций и их элементов для последующего перехода в деятельность» [8].

Актуальность исследований в области цифровизации доказывает и тот факт, что в Российской Федерации 9 июля 2021 года был утвержден профессиональный стандарт «Специалист по моделированию, сбору и анализу данных цифрового следа» [7]. Среди основных трудовых функций выделяются:

- сбор и обработка цифрового следа в соответствии с моделью деятельности человека (группы людей) и информационно-контентных систем;
 - анализ данных цифрового следа в соответствии с моделью деятельности человека (группы людей) и информационно-контентных систем;
 - управление сбором и обработкой цифрового следа;
 - методологическое обеспечение комплексного анализа деятельности человека (группы людей) и информационно-контентных систем, представленной в электронной форме (цифровом следе) [7].
- Проблеме проектирования, сбора и анализа цифрового образовательного следа посвящено также множество исследований:
- исследования Университета НТИ «20.35» (источники цифрового следа, уровни обработки цифрового следа, форматы описания цифрового следа и артефактов деятельности, автоматизация сбора и анализа цифрового следа и пр.) [4,8];
 - методы и инструменты анализа данных (Е.В. Баранова, Н.О. Верещагина, Г.В. Швецов) [1];

- образовательная аналитика (В.В. Мантуленко, Л.Н. Тохтиева, В.А. Фулин) [5, 9];
- моделирование процесса исследования цифрового следа (М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.В. Пчелякова) [2] и многие другие.

Целью нашего исследования является описание возможностей сбора и анализа цифрового следа реализации индивидуальных образовательных технологий в условиях обучения конструированию Куборо в организациях дополнительного образования детей.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть возможные модели построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;
- 2) выбрать модель реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях обучения конструированию Куборо;
- 3) описать возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях обучения конструированию Куборо с опорой на диагностику обучающихся и анализ цифрового следа.

Работа имеет практическую значимость, результаты исследований могут применяться в процессе обучения в организациях дополнительного образования. Также полученные выводы могут быть масштабированы на процессы обучения в области общего, среднего и профессионального образования.

Исследование выполнено в рамках НИР № 04.21.10-2Д от 05 апреля 2021 г. «Индивидуальные образовательные траектории в дополнительном образовании в условиях цифровизации (на примере обучения конструированию)».

Исследование проходило в несколько этапов:

1. Изучение теоретических основ проектирования индивидуальных образовательных траекторий и разработка модели индивидуальных маршрутов в обучении конструированию Куборо.
2. Описание различных вариантов реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучения конструированию Куборо.
3. Изучение теоретических основ сбора и анализа цифрового следа обучающихся и описание проектирования цифрового следа реализации индивидуальных образовательных траекторий обучения конструированию Куборо.

Для построения модели индивидуальных образовательных траекторий мы выбрали целевую аудиторию - обучающихся первого года обучения (10-12 лет) кружка дополнительного образования «Конструирование Куборо».

Цель обучения: готовность к освоению теоретических и практических знаний в области конструирования, связанных с анализом технического задания, выявлением технических решений, подбором и разработкой вариантов конструкций.

Среди задач обучения мы выделили в том числе развитие социальных навыков учащихся, таких как:

- коммуникация (умение слушать, убеждение и аргументация, командная работа, нацеленность на результат);

- управление собой (управления эмоциями, управление стрессом, управлением собственным развитием, рефлексия, энтузиазм, инициативность);
- мышление (системное, креативное, структурное, логическое мышление, поиск и анализ информации, проектное мышление);
- управленческие навыки (управление исполнением, планирование, ситуационное руководство и лидерство, делегирование).

Программа обучения Куборо распространяется в нашей стране под эгидой образовательного центра г. Новосибирска [6]. В условиях дистанционного и онлайн обучения мы выбрали основным образовательным контентом решение задач на конструирование с применением виртуального конструктора Cuboro Webkit [6]. Обучение строится по темам программы, а также по блокам заданий.

Для проведения занятий мы определили материально-техническую базу:

- 1) помещения для проведения офлайн занятий, компьютер (ноутбук) для онлайн занятий;
- 2) наборы конструктора "Куборо" базовый, дополнительные наборы;
- 3) наглядный материал: карточки – схемы, технологические карты;
- 4) программа Cuboro Webkit для онлайн занятий;
- 5) технологические карты занятий;
- 6) методическое пособие образовательного центра Куборо.

Индивидуальные образовательные траектории строятся в рамках обобщенной модели обучения конструированию Куборо, представленной на рисунке 1.

Все темы курса мы разбили на 6 модулей: вводный модуль, модуль 1 (построение фигур по рисунку), модуль 2 (построение фигур по параметрам), модуль 3 (построение фигур по параметрам с пересечениями), модуль 4 (умственные упражнения), заключительный модуль (соревнования).

Возможны следующие варианты реализации индивидуальных траекторий:

1. Для обучающихся с начальным уровнем развития умений конструирования, низким уровнем развития технического мышления и воображения, невысокой познавательной мотивацией и интересом выбираем маршрут: вводный модуль – модуль 1 – модуль 2 – заключительный модуль. Если в результате освоения данных модулей обучающиеся проявляют интерес и способности к освоению более сложного уровня решения задач на конструирование, в маршрут может включаться модуль 3.

2. Для обучающихся со средним уровнем развития умений конструирования, средним уровнем развития технического мышления и воображения, достаточным уровнем познавательной мотивацией и интересом выбираем маршрут: вводный модуль – модуль 2 – модуль 3 – заключительный модуль. Если в результате освоения данных модулей обучающиеся проявляют интерес и способности к освоению более сложного уровня решения задач на конструирование, в маршрут может включаться модуль 4.



Рис. 1. Обобщенная модель реализации обучения конструированию Куборо

3. Для обучающихся со средним уровнем развития умений конструирования, средним уровнем развития технического мышления и воображения, достаточным уровнем познавательной мотивацией и интересом, но с затруднениями при изучении модуля 2, выбираем маршрут: вводный модуль – модуль 2 – модуль 1 – заключительный модуль.

Также возможны другие сочетания модулей курса в зависимости от результатов диагностики по каждому модулю и анализу цифрового следа.

Рассмотрим возможности индивидуальных образовательных траекторий внутри отдельной темы. Во вводной общей части занятия педагог предлагает работу с видео контентом. После этого обучающимся предлагаются задания базового уровня, среднего уровня и повышенного уровня. Работа выполняется индивидуально и в командах с использованием программы Cuboro Webkit.

Схема построения образовательных траекторий обучающихся по типам задач показана на рисунке 2.

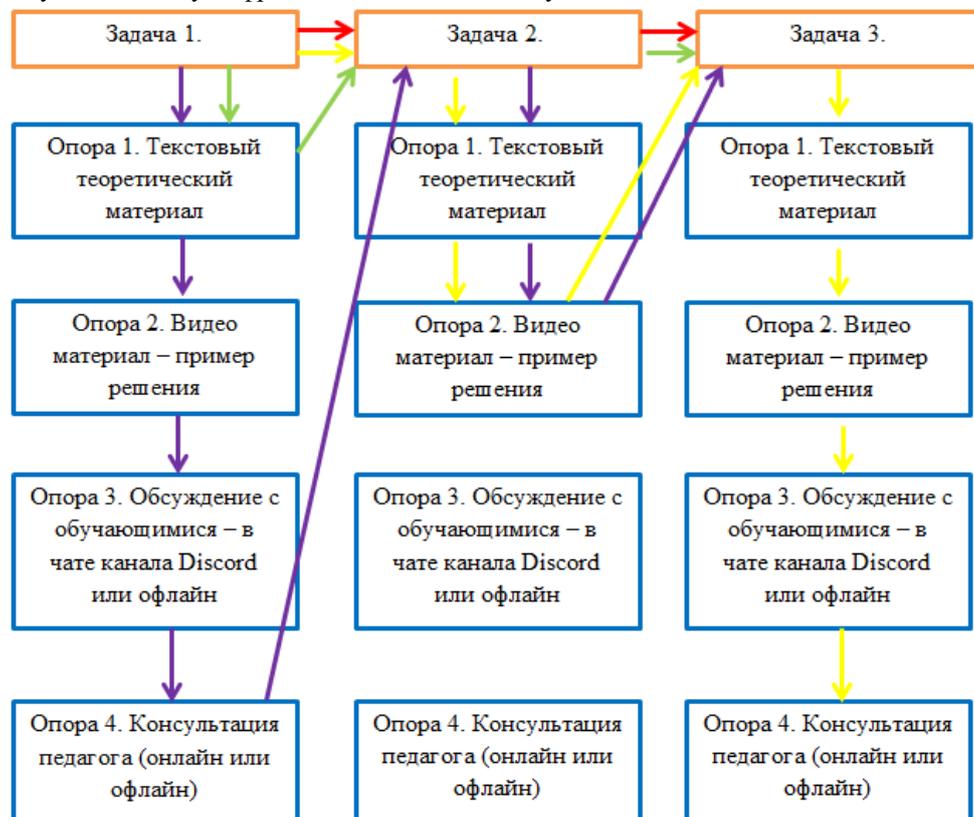


Рис. 2. Варианты индивидуальных траекторий работы с подсказками (опорами) при решении задач на построение моделей Куборо

На данной схеме представлены лишь некоторые варианты маршрутов обучающихся при работе над построением моделей (фигур) Куборо. При затруднениях обучающиеся могут обратиться к теоретическому материалу (текстовому), к видео материалу, провести обсуждение с другими обучающимися в чате или офлайн, а также получить консультацию педагога.

Выбор образовательной траектории проектируется исходя из цифрового следа обучающегося. Среди источников данных цифрового следа при обучении конструированию Куборо мы выделили:

- информация от обучающихся о собственной деятельности (рефлексия, вопросы в чатах, консультации с членами команды, результаты решенных заданий и т.п.);
- информация, данная другими участниками процесса обучения (членами команды, преподавателями, тьюторами, наблюдателями и т.п.);
- автоматизированная фиксация и передача данных от цифровых платформ онлайн-обучения или оценки/диагностики, а также в средах разработки/коммуникации (фиксация обращений к контенту, фиксация выполнения заданий на платформах и т.п.)

К активному цифровому следу в нашем исследовании относятся: выполнение заданий по темам в программе Cuboro Webkit (в программе сохраняются собранные модели, можно посмотреть затраченное время на ее создание, уровень сложности,

оценку в баллах), комментарии в канале Discord, вопросы (форма обратной связи), выполнение опросов в Menti, выполнение диагностических заданий в Google.

Пассивный цифровой след в нашей работе может показывать, сколько попыток было затрачено на выполнение задания, как часто заходили на выполнение задания по темам, сколько времени заняло выполнение задания, количество скачиваний файлов «подсказок», время, проведенное в программе Cuboro Webkit, посещение каналов Discord.

Как активные, так и пассивные следы могут отслеживаться и наблюдаться различными способами и с помощью различных источников.

Организация сбора цифрового следа может осуществляться с использованием различных платформ (Moodle, Kahoot, BlackBoard, Skype, Trello, Miro, Menti, Discord и др.). Цифровой след фиксируется с обязательной привязкой к идентификатору обучающегося (которым может служить, например, Leader-ID или другой идентификатор), времени фиксации цифрового следа, а также к конкретной теме (задаче) курса.

В таблице 1 представлены инструменты, которые могут быть использованы при сборе цифрового следа и представлен образ образовательного результата, которые могут применяться для реализации индивидуальных образовательных траекторий при обучении конструированию детей 10-12 лет.

Таблица 1

Инструменты цифрового следа и образ образовательного результата

Инструмент	Образ образовательного результата	Собираемый цифровой след
Zoom	Работа в чате Zoom с хэштегами	Чат-логи
Miro	Работа со стикерами в Miro	Выгрузка из Miro
Google Form	Квиз	Выгрузка результатов
Discort	Общение, рефлексия	Активность участников, посещаемость

После каждого блока (темы, раздела) анализируются траектории обучающихся, их цифровой след, их достижения и неудачи для внесения корректировок в содержание программы и выбор технологий обучения. Если видно, что обучающийся не справляется с практическими заданиями, возникают сложности при выполнении заданий модуля, то можно изменить траекторию обучения и направить обучающегося на другой модуль ниже или выше уровня сложности.

При выполнении практических заданий обучающийся может выбрать уровень сложности заданий, т.е. менять свою образовательную траекторию. Для максимального раскрытия потенциала учащемуся требуется своя индивидуальная траектория, которая позволит выстраивать образовательный процесс с максимальной результативностью и пользой. Индивидуальная образовательная траектория может охватывать несколько программ и рассчитываться на длительный срок. Траектории учащихся также будут мониториться и оцениваться преподавателем с учетом цифрового следа обучающегося.

Таким образом, в зависимости от выбора инструментов сбора цифрового следа по темам образовательной программы может учитываться количество обучающихся по выбранной программе, что показывает, насколько данная программа востребована; количество обучающихся, которые завершили темы модуля, показывает какие темы интересны и востребованы у обучающихся, может учитываться и сложность программы.

Как уже отмечалось ранее, процент выполнения заданий, время, проведенное на сайте программы, сроки выполнения, ошибки выполнения, затруднения в ходе выполнения задания – все это указывает на активность обучающихся в выполнении заданий по темам и по модулям. В Discord можно проследить, насколько активен учащийся при обратной связи с педагогом, как часто задает вопросы, какие именно темы интересуют, что охотнее выполняет, а какие темы не вызывают интереса. Используя эти данные можно выстраивать индивидуальные образовательные траектории, менять их.

Немаловажное значение имеет и эмоциональное отношение (опросы, голосовые и видео-отзывы), поэтому сбор цифрового следа также осуществляется при помощи указанных инструментов.

В учебном процессе регулярное снятие и анализ цифрового следа обучающихся позволит до-

стичь учебных целей курса и реализовать индивидуальные образовательные траектории обучающихся кружков конструирования Subogo в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранова, Е.В. Цифровые инструменты для анализа учебной деятельности студентов / Е.В. Баранова, Н.О. Верещагина, Г.В. Швецов. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2020. – № 198. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-instrumenty-dlya-analiza-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 25.07.2021).
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах / М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.В. Пчелякова. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/1249/839> (дата обращения: 15.07.2021).
3. Едренкина, М.В. Возможности применения дистанционных образовательных технологий в обучении конструированию в условиях дополнительного образования / М.В. Едренкина. – Текст : непосредственный // Chronos. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 21-23.
4. Комиссаров, А.А. Цифровой след / А.А. Комиссаров, В.С. Третьяков. – Текст : непосредственный // EDCRUNCH TOMSK : материалы междунар. конф. по новым образоват. технологиям. – Москва, 2019. – С. 146 – 153.
5. Мантуленко, В.В. Перспективы использования цифрового следа в высшем образовании / В.В. Мантуленко. – Текст : электронный // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-ispolzovaniya-tsifrovogo-sleda-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 27.07.2021).
6. Образовательный центр «Куборо»: [сайт]. – URL: <https://cuboroeducation.ru> (дата обращения: 19.12.2020). – Текст : электронный.
7. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Специалист по моделированию, сбору и анализу данных цифрового следа : проф. стандарт от 09.07.2021 № 4632н. – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/06.046-spetsialist-po-modelirovaniu-sboru-i-analizu-dannykh-tsifrovogo-sleda.html> (дата обращения: 30.07.2021). – Текст : электронный.
8. Стандарт цифрового следа. – URL: <https://standard.2035.university/> (дата обращения: 25.06.2021). – Текст : электронный.
9. Тохтиева, Л.Н. Понятие цифрового следа. Сбор и размещение цифрового следа на цифровой платформе / Л.Н. Тохтиева, В.А. Фулин. – Текст : непосредственный // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2020 : сб. тр. III междунар. науч.-техн. форума : в 10 т. / под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань : Рязан. гос. радио-техн. ун-т, 2020. – Т. 9. – С. 61-65.

REFERENCES

1. Baranova E.V., Vereshhagina N.O., Shvecov G.V. Cifrovye instrumenty dlja analiza uchebnoj dejatel'nosti studentov [Digital tools for analyzing student learning activities]. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]*, 2020, no. 198. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-instrumenty-dlya-analiza-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (Accessed 25.07.2021).
2. Vajndorf-Sysoeva M.E., Pcheljakova V.V. Perspektivy ispol'zovanija cifrovogo sleda v obrazovatel'nom i nauchnom processah [Prospects for the use of digital footprint in educational and scientific processes]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Vestnik of Minin University]*, 2021, vol. 9, no. 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/1249/839> (Accessed 15.07.2021).
3. Edrenkina M.V. Vozmozhnosti primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v obuchenii konstruirovaniju v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija [Possibilities of using distance educational technologies in teaching design in conditions of additional education]. *Chronos*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 21-23.
4. Komissarov A.A., Tret'jakov V.S. Cifrovoy sled [Digital footprint]. *EDCRUNCH TOMSK: materialy mezhdunar. konf. po novym obrazovat. tehnologijam [EDCRUNCH TOMSK]*. Moscow, 2019, pp. 146 – 153.
5. Mantulenko V.V. Perspektivy ispol'zovanija cifrovogo sleda v vysshem obrazovanii [Prospects for using the digital footprint in higher education]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher XXI century]*, 2020, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-ispolzovaniya-tsifrovogo-sleda-v-vysshem-obrazovanii> (Accessed 27.07.2021).
6. Obrazovatel'nyj centr "Kuboro": [sajt] [Kuboro Education Center]. URL: <https://cuboroeducation.ru> (Accessed 19.12.2020).
7. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo truda i social'noj zashhity. Specialist po modelirovaniju, sboru i analizu dannyh cifrovogo sleda: prof. standart ot 09.07.2021 № 4632n [Specialist in modeling, collection and analysis of digital footprint data]. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/06.046-spetsialist-po-modelirovaniu-sboru-i-analizu-dannykh-tsifrovogo-sleda.html> (Accessed 30.07.2021).
8. Standart cifrovogo sleda [Digital footprint standard]. URL: <https://standard.2035.university/> (Accessed 25.06.2021).
9. Tohtieva L.N., Fulin V.A. Ponjatije cifrovogo sleda. Sbor i razmeshhenie cifrovogo sleda na cifrovoj platforme [Concept of digital footprint. Collecting and posting a digital footprint on a digital platform]. In: *Milovzorova O.V. (ed.) Sovremennye tehnologii v nauke i obrazovanii – STNO-2020. T. 9: sb. tr. III mezhdunar. nauch.-tehn. foruma : v 10 t. [Modern technologies in science and education. Vol. 9]*. Rjazan': Rjazan. gos. radiotehn. un-t, 2020, pp. 61-65.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

П.А. Верхорунова, студентка 364 группы факультета технологии и предпринимательства, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: polina.726@mail.ru.

М.В. Едренкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: maria-54room@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8258-8212.

Е.И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: 978073@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7303-4055.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

P.A. Verkhorubova, Student, Faculty of Technology and Entrepreneurship, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: polina.726@mail.ru.

M.V. Edrenkina, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: maria-54room@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8258-8212.

E.I. Popova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 978073@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7303-4055.

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_51

Юлия Олеговна Галушинская
г. Шадринск

Теоретические основания педагогической деятельности по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы организации деятельности педагога дошкольной образовательной организации, направленной на развитие творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста. Основную цель данного вида деятельности автор видит в создании развивающей образовательной среды, способствующей максимальному выявлению и развитию одаренности дошкольника. Опора на аксиологический, системный, компетентностный личностно-деятельностный методологические подходы позволяет автору обосновать содержательный аспект педагогической деятельности в рамках решаемой проблемы. В статье так же определены основные задачи и условия организации педагогической деятельности, по развитию творческой одаренности, принципы ее построения. Автор выделяет четыре приоритетных направления по созданию развивающей образовательной среды, предполагающие как организацию совместной деятельности педагогов и дошкольников, так и самостоятельную творческую деятельность детей.

Ключевые слова: одаренность, творческая одаренность, одаренный ребенок, педагогическая деятельность, развивающая образовательная среда.

Julia Olegovna Galushchinskaia
Shadrinsk

Theoretical foundations of pedagogical activity for the development of creative giftedness in older preschool children

The article examines the theoretical aspects of the problem of activity organizing of a preschool educational organization teacher, aimed at developing the creative giftedness of older preschool children. The author sees the main goal of this type of activity in creating a developing educational environment that contributes to the maximum identification and development of a preschooler's giftedness. The reliance on axiological, systemic, competence-based personality-activity methodological approaches allows the author to substantiate the substantive aspect of pedagogical activity within the framework of the problem being solved. The article also defines the main tasks and conditions for organizing pedagogical activity, for the development of creative giftedness, the principles of its construction. The author identifies four priority areas for creating a developing educational environment, involving both the organization of joint activities of teachers and preschoolers, and their independent creative activity of children.

Keywords: giftedness, creative giftedness, gifted child, pedagogical activity, developing educational environment.

В новом тысячелетии особо ярко проявился научный интерес к проблеме исследования причин и факторов появления детской одаренности, к ее генезису и значению различных педагогических аспектов в процессе «вращения» творчески одаренных детей в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО). Анализ точек зрения на проблему одаренности позволяет заключить, что одаренность является не столько «природным

даром», сколько планомерным и целенаправленным процессом развития творческих задатков и способностей личности, которые могут быть скрыты, и которые необходимо выявить и развить через включенность дошкольника в определенные виды деятельности.

В связи с этим детскую одаренность, по сути, можно характеризовать как результат сложного взаимодействия проявлений наследуемых природных

способностей и воздействия на них внешних факторов. Это взаимодействие опосредовано способностью к саморазвитию одаренного ребенка, его личностной активностью, проявляющейся в различных видах деятельности.

Анализ теоретических исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме развития детской одаренности (М. Карне, К.А. Хеллер, Е.П. Торренс, Дж. Рензули, А. Танниенбаум, Л.С. Выготский, А.В. Петровский) позволяет нам определить, что *творческая одаренность* является системным качеством, входящим в структуру общей одаренности личности ребенка, обуславливающим не только высокий уровень ее развития, но и высокий уровень выполнения любого вида деятельности, а также высокую степень преобразования и постоянного развития этой деятельности для достижения более высоких, незаурядных результатов по сравнению с другими детьми. Мы также можем прийти к заключению, что одаренный ребенок обладает достаточно высокой способностью к самообучению, саморазвитию и самосовершенствованию и, исходя из этого, нуждается не только и не столько в организации целенаправленного воспитательного воздействия, сколько в *создании развивающей образовательной среды ДОО*.

Понятие «среда развития» применительно к теории образования дошкольников вводят в свои исследования Н.А. Ветлугина, И.А. Лыкова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Неменский, Н.А. Селянина, К.В. Тарасова и др. Они полагают, что данная среда является основным средством существования ребенка в пространстве ДОО.

В современных исследованиях в теории развития одаренности применяется понятие «образовательная среда», как система «Среда – Личность», в которую включены определенные связи их взаимопроникновения. В такой среде образовательные ценности являются ее основными элементами, которые обусловлены достигнутым уровнем развития образовательных систем социокультурной среды и общим уровнем развития составляющих ее личностей.

Аксиологический подход, применяемый нами в качестве философско-методологического основания педагогической деятельности по развитию творческой одаренности дошкольников, представленный исследованиями Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого и пр. позволяет заключить, что, с учетом уровня развития личности, важно структурировать у нее такую систему ценностей, которая способствовала бы становлению человека в процессе его вхождения в социум, в контексте присвоения общественных, культурных и ценностных реалий.

Организация процесса образования одаренного ребенка, ориентированного на духовные, нравственные, познавательные ценности общества, способствует возникновению у дошкольника категории «личностные ценности». Становление данной кате-

гории связано с развитием познавательных процессов, через которые происходит освоение окружающего мира и места личности в нем. Постигая данные ценности ребенок обучается навыкам саморегуляции и организации поведения и деятельности.

Любая ценность будет значимой для ребенка как субъекта образовательного процесса, если она будет представлена им в виде проблемы или образовательной задачи. Понимание значимости также будет возможно при организации проблемного развивающего обучения, направленного: либо на сопоставлении ценности с другими ценностями; либо на организацию диалога, содержанием которого является проникновение в смысл изучаемого объекта или явления; либо на имитацию жизненной ситуации, предусматривающую дальнейшую апробацию данной ценности в реальных жизненных ситуациях.

Исходя из положений аксиологического подхода, мы можем заключить что:

- необходимо такое построение образовательной среды, чтобы она содействовала выработке у ребенка ценностных ориентаций, способствующих его личностному становлению, определяющих его деятельность и возможность ее дальнейшего планирования с учетом общепринятых социально-культурных норм, ценностей, стандартов;
- создание образовательной среды, должно быть основано на принципах развивающего творческого обучения, и направлено на решение ребенком проблемных ситуаций или задач, способствующих присвоению социально-культурных норм, ценностей, стандартов.

Общенаучным методологическим основанием организации педагогической деятельности по развитию творческой одаренности является *системный подход*, который рассматривает все жизненные объекты, явления и процессы как системы, имеющие определенное строение и действующие сообразно законам функционирования. При этом свойства объекта, явления или процесса порождаются суммой свойств его частей (Г.Н. Александров, В.А. Губанов, В.В. Захаров, Н.И. Иванкова, Т.А. Ильин, И.Ф. Исаяев, А.Н. Коваленко, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Н.В. Тимошкина, Е.Н. Шиянов).

Анализ педагогической деятельности по развитию творческой одаренности как системы позволяет:

- выделить в качестве системообразующих компонентов цели, задачи, условия реализации педагогической деятельности, направленной на развитие творческой одаренности дошкольников, принципы ее организации, содержание деятельности и ее организационные аспекты; конкретизировать их в зависимости от выбранного направления работы;
- рассмотреть взаимосвязь связей всех компонентов системы, их единство и взаимодействие, как целенаправленное и поступательное совершенствование образовательной среды ДОО как открытой динамической системы, оказывающей воздействие на развитие одаренности ребенка с учетом запросов и стандартов общества.

Основанная на *компетентностном подходе* педагогическая деятельность по развитию творческой одаренности дошкольников позволяет определить общие принципы и цели построения образовательной среды, осуществить отбор среднего образовательного содержания, провести оценку образовательных результатов и пр.

По мнению ряда авторов (А.А. Бодалев, Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, Л.А. Рудкевич и др.), компетентность существует в вероятностных отношениях с креативностью (творчеством). Представители различных научных течений здесь едины во мнении, что большую роль в решении творческих затруднений имеют: «степень готовности знаний» к их воспроизведению и реализации; интеллектуальная гибкость в преобразовании знаний; соотношение так называемых «бессознательной» и «осознанной» видов компетентности. Бессознательная компетентность формируются в процессе формирования «спонтанного творческого опыта».

Появление осознанной компетентности происходит в результате становления способности человека к «кодированию собственного опыта». Формирование и проявление творческих способностей напрямую связано с уровнем развития осознанной компетентности человека в одной или нескольких областях деятельности. Важно понимание того, что овладение ребенком тем или иным видом деятельности на достаточно высоком уровне предполагает не просто владение конкретными умениями и навыками, необходимыми для ее выполнения, но и их творческое применение в нестандартной, неординарной ситуации, вариативность их использования в ситуации стресса и кризиса и пр. [5].

В рамках компетентностного подхода к проблеме развития одаренности дошкольников, на наш взгляд, можно рассмотреть еще одну проблему – проблему диагностики и оценки детской творческой одаренности. Идентификация (выявление) одаренности, является проблемой особого порядка из-за того, что, несмотря на эффективность тестовых психометрических методик, ни одна из них не дает полной уверенности в достоверной оценке уровня одаренности. Основной причиной этого может быть то, что используемые методики направлены на оценку результативности проявления психических процессов и деятельности. Однако их процессуальная сторона, предопределяющая, собственно, возможность одаренности, методиками не измеряется. В связи с этим, авторы «Рабочей концепции одаренности», в частности предлагают, в качестве основного диагностического инструментария, проведение регулярного психолого-педагогического мониторинга развития творческой одаренности [1].

Применение компетентностного подхода предполагает учитывать при построении образовательной среды, отборе среднего содержания, оценке образовательных результатов следующее:

- развитие творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста заключается не

просто в овладении конкретными умениями и навыками, необходимыми для выполнения любой деятельности, но и в их творческом применении в нестандартной, неординарной ситуации, вариативности их использования в ситуации стресса и кризиса;

- образовательная среда ДОО должна способствовать решению ребенком развивающих проблемных задач и ситуаций развивающего характера в различных видах деятельности.

Применение *личностно-деятельностного подхода*, как практико-ориентированной тактики педагогической деятельности, обосновано необходимостью субъектно-ориентированной организации и управления развитием творческой одаренности в образовательной среде ДОО.

Сторонники личностно-деятельностного подхода рассматривают деятельность в качестве обязательного условия развития одаренности вообще и творческой одаренности, в частности. Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Б.М. Теплов указывали на то, что задатки превращаются в реальные способности, реализуются и воплощаются в действительность только через деятельность. Признаками деятельности, как проявления личностной активности, является сознательность целеполагания, социальность и продуктивно-преобразующий характер. В данном случае деятельность можно рассматривать также в качестве средства по трансформации потенциальных способностей в актуальные.

Личностно-деятельностный подход определяет организацию педагогической деятельности по развитию творческой одаренности старших дошкольников с учетом следующих положений:

- в условиях образовательной среды ДОО необходимо изменение схемы субъект-объектных отношений ребенка и взрослого на субъект-субъектные, протекающие в виде партнерского, равноправного сотрудничества в рамках совместной творческого процесса;

- организация взаимодействия всех участников образовательного процесса, осуществляется путем активного вовлечения ребенка в созидательную деятельность, с учетом его способностей, интересов и потребностей. В данном случае развитие личности дошкольника понимается как развитие его деятельности;

- различные виды деятельности (игровая, учебная, художественно-творческая, трудовая, и т.д.) служат педагогическими инструментами воспитания и развития заложенных в ребенка задатков и способностей.

Итак, опираясь на выделенные выше теоретические положения, основную *цель* педагогической деятельности можно определить, как создание образовательной среды ДОО, способствующей развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста.

Достижение цели может быть конкретизировано рядом *задач*: развитие духовно-нравственных

основ личности одаренного ребенка, его морально-ценностных качеств с учетом социально-правственных ценностей современного сообщества; раскрытие индивидуальных творческих способностей одаренного ребенка, выявление и развитие индивидуального своеобразия его возможностей; создание условий для развития одаренной личности ребенка-дошкольника через решение развивающих задач проблемного характера в различных видах деятельности.

В работе с одаренными детьми Л.В. Трубаичук, предлагает руководствоваться рядом *принципов*, которые, на наш взгляд, являются актуальными при решении исследуемой проблемы: признание одаренности как личностного системного качества каждого ребенка; основные общепедagogические принципы (развивающего и воспитывающего обучения; принцип индивидуализации и дифференциации обучения; учета возрастных возможностей и пр.); ценностный принцип (создание образовательной среды с опорой на общечеловеческие ценности: социальные, духовно-нравственные, этические и эстетические, коммуникативные, экономические); принцип субъектности, (в процессе самореализации одаренного ребенка в творческой развивающей образовательной среде ДОО происходит его личностная трансформация из объекта образовательного воздействия в субъект творческой деятельности); принцип самоактуализации (организация педагогической поддержки творческой мотивации одаренного ребенка, его стремлений к познанию, самореализации и пр.); принцип непрерывности личностного развития (означает в качестве стартового уровня «уровень актуального развития», а в качестве достижимого уровня при организации определенных условий – «уровень потенциального развития») [4].

Согласимся с мнением М.А. Забоевой, в исследованиях которой выделены четыре группы *условий*, необходимых для развития одаренного ребенка в ДОО, применив их к развитию творческой одаренности.

К группе социокультурных условий автор относит весь спектр влияния на развитие одаренности ребенка факторов социокультурной среды. Вторая группа условий, организационно-методическая, по мнению автора заключается в организации предметно-пространственной среды, с соблюдением принципов вариативности и разнообразия, гибкости и эмоционального комфорта, способствующей творческому поиску личности дошкольника. Группа психолого-педагогических условий предполагает организацию образовательной деятельности педагогов, психологов и других специалистов ДОО с детьми. Особое внимание автор уделяет организации субъектно-центрированных условий, связанных с личностью ребенка в плане осознания

им своих потенциальных и реальных возможностей, самооценкой, отношением к своим способностям; сюда также включен факт присутствия заинтересованного в развитии одаренности дошкольника взрослого [3].

Определение целей, задач принципов, условий организации педагогической деятельности по развитию творческой одаренности с опорой на аксиологический, системный, компетентный и личностно-деятельностный подходы позволяет выделить основные направления педагогической деятельности по созданию развивающей образовательной среды ДОО.

Всего нами выделено четыре основных направления: обогащение социокультурного опыта детей старшего дошкольного возраста в ДОО через синтез искусств (различные виды деятельности дошкольников по ознакомлению с достижениями отечественной и зарубежной культуры, произведениями искусств разного вида и жанра); организация предметно-пространственной среды ДОО (методические материалы и оборудование групп, игровых площадок на территории ДОО, развивающих творческих зон и центров ДОО, компьютерной техники, видео и аудио-оборудования и пр.); организация взаимодействия педагогов и других специалистов ДОО с детьми (подбор и применение форм и видов взаимодействия, в рамках проектной деятельности, решения проблемных ситуаций, предполагающих определенный творческий стиль поведения детей и взрослых, которые были бы привлекательны для всех участников взаимодействия и одновременно имели бы содержательную педагогическую ценность); организация самостоятельной творческой деятельности ребенка (создание в рамках творческих проектов открытых обучающих систем, в которых каждый ребенок действует в соответствии со своими потребностями и где его жизнедеятельность протекает в собственном режиме). При этом необходимо уточнить, что все выделенные направления педагогической деятельности тесно взаимосвязаны и их разделение, зачастую, носит условный характер, имеющий приоритетное значение в теории дошкольного образования, нежели в практической деятельности [2].

Таким образом, рассмотренные нами аксиологический, компетентностный, системный, личностно-деятельностный подходы могут служить методологическим основанием организации педагогической деятельности по развитию творческой одаренности старших дошкольников, направленной на создание творческой, развивающей образовательной среды дошкольной образовательной организации. Продолжение исследования видится в конкретизации основных направлений педагогической деятельности в исследуемом нами направлении, насыщение ее методическими разработками и материалами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская. – Изд. 2-е. – Москва : Изд-во мин-ва образования и науки РФ, 2003. – 50 с. – Текст : непосредственный.

2. Галушинская, Ю.О. Педагогическое сопровождение студенческой проектной деятельности по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста : монография / Ю.О. Галушинская ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 188 с. – Текст : непосредственный.
3. Забоева, М.А. Теоретико-методологическое обоснование условий развития детской одаренности / М.А. Забоева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 46-50.
4. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста : монография / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск : Образование, 2009. – 188 с. – Текст : непосредственный.
5. Компетентностная модель дошкольного образования : коллект. моногр. / Л.В. Трубайчук, Л. Н. Галкина [и др.]. – Челябинск : Образование, 2009. – 229 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bogojavlenskaja D.B. Rabochaja koncepcija odarennosti [Working Concept of Giftedness]. Moscow: Izd-vo min-va obrazovaniya i nauki RF, 2003. 50 p.
2. Galushhinskaja Ju.O. Pedagogicheskoe soprovozhdenie studencheskoj proektnoj dejatel'nosti po razvitiyu tvorcheskoj odarennosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta: monografija [Pedagogical support of student project activities for the development of creative gifted children of senior preschool age]. Shadrinsk: ShGPU, 2020. 188 p.
3. Zaboeva M.A. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie uslovij razvitiya detskoj odarennosti [Theoretical and methodological substantiation of the conditions for the development of children's giftedness]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2019, no. 9, pp. 46-50.
4. In Trubajchuk L.V. (ed.) Pedagogicheskaja tehnologija razvitiya odarennosti detej doshkol'nogo vozrasta: monografija [Pedagogical technology for the development of giftedness in preschool children]. Cheljabinsk: Obrazovanie, 2009. 188 p.
5. Trubajchuk L.V., Galkina L. N., et al. Kompetentnostnaja model' doshkol'nogo obrazovaniya: kolekt. monogr. [Competence model of preschool education]. Cheljabinsk: Obrazovanie, 2009. – 229 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.О. Галушинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: g.yulia69@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4357-4955.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Ju.O. Galushhinskaia, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: g.yulia69@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4357-4955.

УДК 378.147

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_55

Даньци Лю

г. Линьи, провинция Шаньдун, КНР

Проблема формирования ценностного отношения студентов музыкально-педагогических факультетов Китая к классическому музыкальному наследию

Актуальность проблемы, которая затронута в данной статье, обусловлена необходимостью подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов Китая (будущих учителей музыки) к осуществлению духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения средствами музыкального искусства. Это возможно только при наличии сформированного у них ценностного отношения к классическому музыкальному наследию – европейской и русской музыке XVII-XIX вв., обладающей духовно-нравственным потенциалом. Но данное личностное образование у китайских студентов нуждается в целенаправленном педагогическом воздействии. Это связано, во-первых, с тем, что контингент обучающихся составляют студенты, зачастую имеющие недостаточное предпрофессиональное музыкальное образование. Во-вторых, на музыкально-педагогические факультеты поступают студенты, проживающие в различных социокультурных условиях с различной музыкальной инфраструктурой. Вследствие ограниченного художественного опыта они сталкиваются с трудностями, связанными с постижением и пониманием художественного смысла произведений музыкальной классики, осознанием ценности и значимости их содержания.

Ключевые слова: ценностное отношение, формирование ценностного отношения, классическое музыкальное наследию, студенты музыкального вуза Китая.

Danqi Liu

Linyi, Shandong Province, China

The problem of developing the value attitude of students of music and pedagogical faculties of China to the classical musical heritage

The relevance of the problem is addressed to the need to prepare students of music and pedagogical faculties of China (future music teachers) for the implementation of spiritual and moral education of the younger generation by means of musical art. This is possible only if they have a valuable attitude to the classical musical heritage - European and Russian music of the XVII-XIX centuries which has spiritual and moral potential. But this personal education among Chinese students needs a focused pedagogical impact. This is due, firstly, to the fact that the contingent of students is made up of students who often have insufficient pre-

professional musical education. Secondly, students living in various socio-cultural conditions with various musical infrastructure enter music and pedagogical faculties. Due to limited artistic experience, they face difficulties in understanding and understanding the artistic meaning of works of musical classics, understanding the value and significance of their content.

Keywords: value attitude, formation of value attitude, classical music heritage, students of the music university of China.

Современное китайское общество развивается по пути глобализации и культурной интеграции с мировым сообществом: осуществляется переоценка образа жизни, связанная с включением Китая в Мировую торговую организацию, процессами сравнения национальной культуры с культурными традициями и обычаями других стран и т.д. Все это оказывает неоднозначное влияние на национальные культурные ценности и духовно-нравственные приоритеты китайского общества (Т.М. Ринчинова, Д.Ш. Цырендоржиева, Чэнь Го и др. [14, 15]. Особую остроту приобретает проблема состояния ценностного сознания молодежи (Н.И. Кашина [4]).

Переосмысление системы ценностей во всех областях общественной жизни, происходящих в Китае, требует принципиально новых подходов к профессиональной подготовке студентов в учреждениях высшего профессионального педагогического и, в частности, музыкально-педагогического образования, на что указывают ряд современных исследований в области педагогики музыкального образования – Лю Цин, Лю Цзин, Чжао Цзинь и др.

Еще в 90-е годы прошлого века петербургский педагог-музыкант, создатель инновационной системы художественно-творческого развития школьников Н.А. Терентьева писала о том, что «нарушены принципиальные для приобщения человека к культуре формы и способы, в том числе механизмы передачи ценностей <...>. Существующие <...> маршруты недостаточно эффективны» [13, С. 3]. Данная ситуация, на наш взгляд, характерна для социокультурной ситуации и образовательной практики и сегодня не только для России, но и для Китая.

Выпускники музыкальных вузов и музыкально-педагогических факультетов являются носителями и трансляторами культурных ценностей. По мнению современных российских исследователей И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова, «в процессе педагогической деятельности учитель актуализирует, прежде всего, те ценности, которые приобретают для него жизненно и профессионально необходимый личностный смысл» [1, С. 198].

Развитые художественно-эстетические потребности и интересы педагога-музыканта определяют успешность выполнения им педагогической и художественной деятельности. Он должен обладать готовностью к формированию духовно-нравственного и творческого потенциала подрастающего поколения. Это представляется возможным только при наличии сформированного у него ценностного отношения к классическому музыкальному наследию – проверенному временем, не зависящему от сиюминутных потребностей общества и конъюнктуры, оказывающему на человека сильное

эстетическое и эмоциональное воздействие вне зависимости от социокультурной специфики исторического этапа [10].

Понятия «классическое музыкальное наследие» и «классическая музыка», не смотря на частоту их использования, не имеют в российских гуманитарных науках общепринятого определения. Современные российские и зарубежные исследователи под данными понятиями подразумевают [10]:

- музыкальные произведения, вошедшие в так называемый «пантеон» музыкального искусства, выдержавшие испытание временем и общепризнанные как образцы музыкального искусства;

- симфоническую и академическую музыку композиторов, творивших в период XVII-XIX вв. (Й. Гайдна, В.-А. Моцарта, Л.-В. Бетховена и др.) и их последователей, сочинявших музыку в жанрах симфонии, сонаты, сюиты, оперы и т.д., и опиравшихся на принципы классицизма;

- серьезную музыку, требующую от слушателей подготовки и вдумчивого восприятия (в противовес «легкой», развлекательной музыке);

- так называемую «точную» музыку, которую невозможно существенно изменить при исполнении (здесь указана точка зрения американского композитора и теоретика музыки Л. Бернстайна).

Мы в рамках данной работы, вслед за исследователем в области социологии культуры А.Н. Серебряковой [12], под классическим музыкальным наследием будем понимать европейскую и русскую музыку XVII-XIX вв., обладающую духовно-нравственным потенциалом, включающим смысло-жизненные, общечеловеческие, личностно-развивающие, либеральные, традиционные, конфессиональные ценности, который может быть актуализирован и использован в духовно-нравственном развитии студенческой молодежи при наличии ее готовности к культурно-музыкальной самоорганизации и создании необходимых условий со стороны общества и образовательной системы.

Между тем, анализ образовательной практики в ряде педагогических университетов и музыкальных факультетов классических университетов Китая (университет Линьи в провинции Шаньдун, Чанчуньский Гуанхуаский университет и др.) позволил сделать вывод о том, что студенты (будущие учителя музыки) не всегда проявляют умение интерпретировать содержание воспринимаемых классических музыкальных произведений, не осознают их социальной значимости, не всегда проявляют эмоциональную отзывчивость и интерес к ним, то есть, у них не достаточно сформировано такое личностное образование, как ценностное отношение к произведениям музыкальной классики.

Это связано с рядом причин, которые будут изложены ниже.

Во-первых, контингент обучающихся на музыкально-педагогических факультетах Китая составляют студенты, зачастую имеющие недостаточное предпрофессиональное музыкальное образование. Причиной этого служит то, что в Китае, как известно, нет государственных музыкальных школ, а количество музыкальных училищ не достаточно для такого огромного государства (всего 9, и они, в основном, функционируют при консерваториях). Это ведет к тому, что подготовка абитуриентов к поступлению в вуз (к сдаче вступительных экзаменов по таким дисциплинам, как вокал, инструментальное исполнительство, история музыки, сольфеджио) осуществляется частным образом и не всегда отличается систематичностью, преемственностью, глубиной и качеством знаний, на что указывают в своих работах многие современные китайские педагоги-исследователи – Лю Цин, Юймин Чи и др. Между тем, именно образовательный процесс, художественное общение с педагогом и одноклассниками, осуществляющееся в ходе обучения, являются источником для музыкального и художественного опыта обучающихся.

Во-вторых, на музыкально-педагогические факультеты поступают студенты, проживающие в различных социокультурных условиях с различной музыкальной инфраструктурой. В крупных быстроразвивающихся городах Китая (например, Гуанчжоу, Пекин, Шанхай, Шэньдзэнь и др.) музыкальная инфраструктура разнообразна, богата и насыщена произведениями, отличающимися высоким художественным вкусом. Здесь проводятся многочисленные культурно-просветительские мероприятия, есть музыкальные театры, концертные залы, центры культуры и искусств и т.д. У детей, посещающих концертные мероприятия, не только формируется музыкально-слуховой опыт, но и уважительное отношение к музыкальному искусству, приобретается опыт пребывания в эстетической ситуации. В сельской местности и в небольших городах Китая, расположенных в экономически малоразвитых районах (в основном, западных и северо-западных), культурная жизнь крайне бедна, что накладывает отпечаток на уровень музыкального и художественного опыта у будущих специалистов [8]. Между тем, художественный опыт участвует во всех процессах музыкального мышления человека и играет значимую роль в процессе становления ценностного отношения личности к произведениям музыкального искусства (Н.И. Кашина, Н.И. Коростелева [2, 3, 5]). По мнению Л.П. Печко, опыт общения с искусством, накопление художественных впечатлений способствует развитию культуры личности и творческого видения мира. Художественно-эстетический опыт личности расширяет поле ценностных предпочтений личности [11]. Источником же художественного опыта личности служит именно среда, средства массовой информации, общение и

т.д., «опыт творческой деятельности позволяет <...> реализовать свою интерпретацию музыкальных произведений» [6, С. 14].

В-третьих, в системе ценностных ориентаций общества в Китае музыка занимала одно из основополагающих мест. Истоком этого служило и служит Конфуцианство, в котором выделялись идейно-политическая, мировоззренчески-гармонизирующая и воспитательная функция музыки. Музыка выступала способом ценностного взаимодействия человека с миром. Сегодня в современной стратегии развития культуры Китая действует установка на активную интеграцию других культур, освоение европейского художественного мышления, его ценностей и традиций (Бай Бинь, Чжао Син). Но ограниченный музыкально-слуховой опыт студентов, как уже было указано выше, связан не только со скромной музыкальной инфраструктурой ряда регионов Китая. Еще он связан с «чужеродностью» европейской хроматики и гармонии [7]. Поэтому китайские студенты, обучающиеся на музыкально-педагогических факультетах, сталкиваются с трудностями, связанными с постижением и пониманием художественного смысла произведений западноевропейской музыкальной классики, осознанием ценности и значимости их содержания.

В-четвертых, в Китае существуют проблемы, связанные с культурным нигилизмом, отрицанием современной молодежью ценности высокого искусства. Масскультура, поп-музыка все больше занимает лидирующее положение в их художественной жизни [8].

В российской педагогической науке сегодня представлены следующие исследования в рамках исследуемой проблемы: исследования, посвященные формированию ценностного отношения к искусству у учителей начальных классов (Р.А. Ахмадеева, 1996 г.), у студентов вуза культуры (С.С. Важенина, 2015 г.), исследования, посвященные у будущих учителей иностранного языка к национальной культуре другого народа (Е.В. Махова, 2003 г.), исследования, посвященные воспитанию ценностного отношения будущих учителей музыки к музыкальным произведениям, в том числе, относящихся к православной музыкальной культуре (И.П. Шаклеина, 2010 г., Л.В. Сердюкова, 2002 г.) и т.д.

В диссертационных исследованиях китайских авторов на русском языке рассматриваются проблемы профессиональной подготовки учителей музыки (Лю Цин, Лю Цзин, Чэнь Го); проблема духовно-нравственного воспитания студентов в системе музыкального образования в Китае (Чжао Цзинь) и т.д. В них указывается на то, что музыка в культуре современного Китая является основой духовности общества, его нравственной целостности. От качества профессиональной подготовки учителей музыки в педагогических вузах зависит уровень подготовки их учеников в освоении дисциплин художественного цикла, и доминирующие

личностные качества будущего гражданина страны. Также указывается на необходимость создания условий для формирования высокой музыкальной и общей культуры студентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходим современный взгляд на данную проблему, учитывающий социальные особенности системы высшего профессионального музыкально-педагогического образования Китая.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Исаев, И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Слостёнина / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 193-208.
2. Кашина, Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства : монография / Н.И. Кашина ; Урал. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург, 2021. – 176 с. – Текст : непосредственный.
3. Кашина, Н.И. Философские аспекты проблемы ценностного отношения личности к музыкальному искусству / Н.И. Кашина, Ли Хаймин. – Текст : непосредственный // Философия и наука : материалы XVII междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.А. Беляевой. – Екатеринбург, 2020. – С. 104-109.
4. Кашина, Н.И. Педагогический потенциал художественной культуры казачества в освоении детьми и молодежью традиционных ценностей / Н.И. Кашина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 213-215.
5. Коростелева, Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Коростелева. – Екатеринбург, 2004. – 22 с. – Текст : непосредственный.
6. Коновалова, С.А. Актуализация витagenного опыта студента в классе вокала / С.А. Коновалова, Н.И. Коростелева. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 7. – С. 11-14.
7. Ли Чжэн. К проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами Китайской народной республики на фортепианных занятиях / Ли Чжэн, Е.П. Красовская. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2017. – № 1. – С. 115-118.
8. Лю Цин. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лю Цин. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с. – Текст : непосредственный.
9. Лю Цин. Развитие содержания профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лю Цин. – Минск, 2019. – 19 с. – Текст : непосредственный.
10. Пинягина, И.Ю. Роль классической музыки в формировании личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.Ю. Пинягина. – Уфа, 2014. – 20 с. – Текст : непосредственный.
11. Печко, Л.П. Эстетический и художественный опыт личности: структура, компоненты, возможности развития / Л.П. Печко. – Текст : непосредственный // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе вуза и школы. – Москва : Смысл, 2003. – С. 125-143.
12. Серебрякова, А.Н. Классическая музыка как фактор духовно-нравственного развития студенческой молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук / А.Н. Серебрякова. – Москва, 2012. – 23 с. – Текст : непосредственный.
13. Терентьева, Н.А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования / Н.А. Терентьева. – Санкт-Петербург : Образование, 1996. – Текст : непосредственный.
14. Цырендоржиева, Д.Ш. Роль духовно-нравственных ценностей в жизнедеятельности современного китайского общества / Д.Ш. Цырендоржиева, Т.М. Ринчинова. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 6-1. – С. 70-77.
15. Чэнь Го. Проблемы разработки учебных планов для факультетов музыки педагогических университетов Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Чэнь Го. – Санкт-Петербург, 2012. – 20 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Isaev I.F., Shijanov E.N. Aksiologicheskij i kul'turologicheskij podhody k issledovaniju problem pedagogicheskogo obrazovanija v nauchnoj shkole V.A. Slastjonina [Axiological and culturological approaches to the study of the problems of pedagogical education in the scientific school of V.A. Slastenin]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2005, no. 2, pp. 193-208.
2. Kashina N.I. Vospitanie cennostnogo otnoshenija mladshih shkol'nikov k proizvedenijam muzykal'nogo iskusstva: monografija [The upbringing of the value attitude of junior schoolchildren to the works of musical art.]. *Ekaterinburg*, 2021. 176 p.
3. Kashina N.I., Li Hajmin. Filosofskie aspekty problemy cennostnogo otnoshenija lichnosti k muzykal'nomu iskusstvu [Philosophical aspects of the problem of the value attitude of the individual to the art of music]. In L.A. Beljaevoj (ed.) *Filosofija i nauka: materialy XVII mezhduнар. nauch.-практ. конф. [Philosophy and Science]*. *Ekaterinburg*, 2020, pp. 104-109.
4. Kashina N.I. Pedagogicheskij potencial hudozhestvennoj kul'tury kazachestva v osvoenii det'mi i molodezh'ju tradicionnyh cennostej [The pedagogical potential of the artistic culture of the Cossacks in the development of traditional values by children and young people]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [The world of science, culture, education]*, 2014, no. 4 (47), pp. 213-215.
5. Korosteleva N.I. Vospitanie cennostnogo otnoshenija mladshih shkol'nikov k proizvedenijam muzykal'nogo iskusstva. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The upbringing of the value attitude of junior schoolchildren to the works of musical art. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. *Ekaterinburg*, 2004. 22 pp.
6. Konovalova S.A., Korosteleva N.I. Aktualizacija vitagenного опыта студента в классе вокала [Actualization of the student's vitagenous experience in the vocal class]. *Fundamental'nye issledovanija [Fundamental researches]*, 2007, no. 7, pp. 11-14.

7. Li Chzhjen, Krasovskaja E.P. K probleme ispolnitel'skogo osvoeniya evropejskoj programmnoj muzyki studentami Kitajskoj narodnoj respubliki na fortepiannyh zanjatijah [On the problem of performing mastery of European program music by students of the People's Republic of China in piano lessons]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* [Musical art and education], 2017, no. 1, pp. 115-118.
8. Lju Cin. Vysshee muzykal'no-pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennom Kitae. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Higher musical and pedagogical education in modern China. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Saint Petersburg, 2009. 22 p.
9. Lju Czin. Razvitie sodержaniya professional'noj podgotovki pedagogov-muzykantov v Kitae. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of the content of professional training of music teachers in China. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Minsk, 2019. 19 p.
10. Pinjagina I.Ju. Rol' klassicheskoj muzyki v formirovanii lichnosti. Avtoref. diss. kand. filos. nauk [The role of classical music in the formation of personality. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Ufa, 2014. 20 p.
11. Pechko L.P. Jesteticheskij i hudozhestvennyj opyt lichnosti: struktura, komponenty, vozmozhnosti razvitija [Aesthetic and artistic experience of personality: structure, components, development opportunities]. *Jesteticheskij opyt lichnosti kak uslovie osvoeniya kul'tury v obrazovatel'nom processe vuza i shkoly* [Aesthetic experience of personality as a condition for mastering culture in the educational process of the university and school]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 125-143.
12. Serebrjakova A.N. Klassicheskaja muzyka kak faktor duhovno-nravstvennogo razvitija studencheskoj molodezhi. Avtoref. diss. kand. sociol. nauk [Classical music as a factor in the spiritual and moral development of student youth. Ph. D. (Sociology) thesis]. Moscow, 2012. 23 p.
13. Terent'eva N.A. Teoreticheskie osnovy vysshego muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Theoretical foundations of higher music and pedagogical education]. Saint Petersburg: Obrazovanie, 1996.
14. Cyrendorzheeva D.Sh., Rinchinova T.M. Rol' duhovno-nravstvennyh cennostej v zhiznedejatel'nosti sovremennogo kitajskogo obshhestva [The role of spiritual and moral values in the life of modern Chinese society]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Buryat State University], 2012, no. 6-1, pp. 70-77.
15. Chjen' Go. Problemy razrabotki uchebnyh planov dlja fakul'tetov muzyki pedagogicheskikh universitetov Kitaja. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Problems of developing curricula for the faculties of music of pedagogical universities in China. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Saint Petersburg, 2012. 20 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Даньци Лю, аспирант кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия; преподаватель музыкальной школы Университета Линьи, провинция Шаньдун, КНР, e-mail: liudanqi95@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Danqi Liu, Graduate Student, Department of Music Education, Ural State Pedagogical University; Music School Teacher of Linyi University, Shandong Province, China. e-mail: liudanqi95@gmail.com.

УДК 37.072

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_59

**Вера Евгеньевна Евдокимова,
Оксана Александровна Кириллова**
г. Шадринск

Сетевое взаимодействие как форма совместной деятельности образовательных учреждений

Статья посвящена актуальной и одной из важных на сегодняшний день теме сетевого взаимодействия образовательных организаций с учреждениями всех типов. Авторами статьи подробно раскрыто понятие «сетевое взаимодействие». Выделены преимущества сетевого взаимодействия. В материале обозначен функционал сети образовательных организаций, участвующих в сетевом взаимодействии. Определены роли организаций-участников сетевого взаимодействия. Описаны основные принципы взаимодействия. Раскрыты формы и методы обучения при сетевом взаимодействии организаций, позволяющие обеспечить высокое качество образовательных услуг на протяжении всего процесса обучения. Предложен примерный перечень документов, регламентирующих процесс сетевого взаимодействия между организациями.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, организации-участники, роли, функции, принципы, формы и методы обучения.

**Vera Evgenievna Evdokimova,
Oksana Aleksandrovna Kirillova**
Shadrinsk

Networking as a form of joint activity of educational institutions

The article is devoted to the urgent problem of network interaction of educational organizations with institutions of all types. The authors of the article have disclosed in detail the concept of “network interaction”. The advantages of network interaction are highlighted. The article outlines the functionality of the educational organizations network involved in network interaction. The roles of organizations participating in network interaction are defined. The basic principles of interaction are

described. The forms and methods of training in the network interaction of organizations are disclosed, allowing to ensure high quality of educational services throughout the entire learning process. An approximate list of documents regulating the process of networking between organizations is proposed.

Keywords: networking, participating organizations, roles, functions, principles, forms and methods of training.

Одной из важнейших задач государственной политики в сфере образования сегодня является организация всестороннего партнерства, в том числе и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях образования.

В настоящее время в системе образования происходят изменения, направленные на повышение качества образовательных услуг. Выстраивается новая модель взаимодействия, способствующая поиску новых форм работы с обучающимися. В связи с этим сетевое взаимодействие инновационной технологией, позволяющей образовательным учреждениям не эффективно функционировать и развиваться [4].

При организации сетевого взаимодействия становятся качественными и продуктивными результаты совместной работы, у каждого участника появляется возможность развивать свои профессиональные компетенции.

Сетевое взаимодействие представляет собой совместную деятельность образовательных учреждений, при которой происходит использование общих образовательных ресурсов, что дает возможность участникам взаимодействия эффективно осваивать предметные и ориентационные курсы [6]. Подобные организации обладают материально-техническими, кадровыми, инфраструктурными, учебно-методическими, информационными ресурсами, с целью повышения эффективности образовательной деятельности [7].

В нашем исследовании под сетевым взаимодействием будем понимать совместную деятельность образовательных организаций и учреждений всех типов, обеспечивающих участников возможностью осваивать различные предметные и ориентационные курсы с использованием общих ресурсов.

В качестве преимуществ сетевого взаимодействия организаций можно назвать:

- отсутствие территориальной ограниченности;
- за счет использования общих средств развитие и формирование компетенций;
- за счет совместной деятельности участников сетевого взаимодействия возрастает возможность реализации сложных проектов и др.

Сеть образовательных организаций, участвующих в сетевом взаимодействии обладает следующими функциями: аналитической, организационной, информационной, образовательной, консультационной, интеграционной, рефлексивной [1].

В образовательной сфере сетевое взаимодействие может организовываться для [7]:

- реализации образовательных программ, как параллельно, так и последовательно;
- проведения совместных мероприятий, конкурсов, олимпиад, конференций, мастер-классов, круглых столов;

- подготовки школьников к участию во Всероссийских олимпиадах и конкурсах;
- реализации больших образовательных проектов;
- организации методических и других объединений;
- построения сетевых индивидуальных образовательных маршрутов.

Конкретное описание отдельных видов сетевого взаимодействия будет зависеть от цели, выбранных форм, видов сетей и взаимодействия и количества участвующих резидентов сетевого взаимодействия [7].

Между субъектами сетевого взаимодействия организуются определенные отношения или связи, рассмотрим их более подробно [2].

1. Координатор. В этой роли выступает координационный совет. Координатор выполняет три главные управленческие функции: инициирование создания сети и сетевого взаимодействия; поиск субъектов с комплементарными и конкурентоспособными ресурсами; реализация роли промоутера сетевого взаимодействия и сетевых проектов.

2. Базовая организация. Выступает в роли управляющего на этапах реализации конкретных проектов. Это организация, коллектив, образовательная или общественная организация, взявшая на себя лидерство в процессе реализации сетевого проекта.

3. Субъект-ресурс. Выполняет функцию обеспечения других субъектов сетевого взаимодействия необходимыми, но отсутствующими у них в распоряжении необходимыми ресурсами.

4. Субъект-исполнитель. Реализует технологическую часть сетевого взаимодействия

Следует отметить, что одна и та же организация может одновременно выступать и координатором, и базовой организацией, и ресурсом, и исполнителем.

Координатор выполняет роль управления, инициирует процесс сетевого взаимодействия начиная с этапа прогнозирования результатов, определения целей и стратегии развития, заканчивая контролем и коррекцией процесса взаимодействия.

Базовая организация реализует управление, прогнозирование результата реализации сетевого проекта [7].

Субъект-ресурс обеспечивает реализацию сетевого взаимодействия на уровне средств. В сетевом взаимодействии можно наблюдать несколько типов ресурсообеспечения:

- по источнику ресурсообеспечения: горизонтальное и иерархическое;
- по нормативному обеспечению и времени использования ресурсов: построенное по принципу коалиции и кооперации [5].

Субъект-исполнитель реализует поставленную перед ним задачу, используя собственные и привлекая чужие ресурсы.

Рассмотренные роли позволяют более отчетливо понять сетевое взаимодействие образовательных организаций с учреждениями всех типов.

Сетевое взаимодействие в образовании представляет собой механизм, который реализуется исключительно в согласовании с принципами, которые представляются основополагающими положениями, регламентирующими все стороны и этапы взаимодействия [3]. Рассмотрим основные принципы, которые должны быть положены в основу реализации любого сетевого взаимодействия образовательных организаций с учреждениями всех типов: корпоративный характер целей; инновационность; разветвленность взаимодействия; партнерства и паритетности; разграничения полномочий; диверсификации; открытости; импровизации; пространственности; полимасштабности; добровольности; принцип «ведущего звена».

В зависимости от вида сетевого взаимодействия учреждений можно выделить следующие организационные формы:

- горизонтальная форма предусматривает сетевое взаимодействие образовательных организаций одного типа и ведомственной принадлежности, например, реализация сетевых образовательных программ в рамках нескольких организаций системы дополнительного образования и т.п.;

- вертикальная форма подразумевает взаимодействие между образовательными организациями различных уровней, например, дошкольное учреждение, учреждение среднего специального образования и высшее образовательное учреждение и пр. [9];

- смешанная форма организации сетевого взаимодействия объединяет горизонтальную и вертикальную форму, когда в сети присутствуют как организации одной ступени образования, так и организации разных ступеней обучения.

В зависимости от форм сетевого взаимодействия происходит отбор методов. Следует отметить, что каждая образовательная организация оставляет за собой право выбора форм и методов.

Кроме общедидактических методов на различных этапах реализации сетевого взаимодействия целесообразно использовать следующие:

- аутсорсинг определенных функций и полномочий процесса;
- практика выбора курсов из разных источников в объединенных дистанционных и смешанных образовательных организациях;
- распределенные ресурсы для целей образования;
- совместные исследовательские лаборатории;
- центры коллективного пользования и другие.

В основу организации сетевого взаимодействия в сфере образования положены федеральные и региональные нормативно-правовые документы,

регламентирующие процессы реализации образовательных программ с использованием сетевой формы, проектирования и реализации сетевых дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ, реализации сетевых проектов и т.п., к ним относятся:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с измен. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021);

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с измен. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) / Часть 1 Статья 13 «Общие требования к реализации образовательных программ»; Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ;

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 3 сентября 2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей»;

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 17 марта 2020 г. № 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»;

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 30.09.2020 №533 «О внесении изменений в порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», утвержденный приказом Министерства просвещения РФ от 09.11.2018 №196;

6. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ»;

7. Постановление Правительства РФ от 15 сентября 2020 г. № 1441 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг»;

8. Письмо Министерства просвещения РФ от 12 октября 2020 г. «ГД-1736/03 «О рекомендациях по использованию информационных технологий»;

9. Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21.10.2020 № МН-5/20382 «О направлении разъяснений».

10. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме (утв. Министерством просвещения России 28.06.2019 N МР-81/02вн).

11. Национальный проект «Образование» (Протокол от 03.09.2018 №10 Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам);

12. Концепция развития дополнительного образования до 2030 года.

Все формы и виды совместной деятельности участников сетевого взаимодействия выстраиваются в систему локальных нормативных актов, положений, согласованных между собой. Организация сетевого взаимодействия организаций осуществляется в обязательном порядке посредством заключения договоров. Такой подход к освоению образовательных программ позволяет решить ряд задач, в том числе:

- возможность более эффективного использования финансов за счет объединения ресурсов нескольких организаций для достижения общей цели и интересов всех сторон таких отношений;
- возможность углубленно изучать некоторые образовательные модули, носящие прикладную или межотраслевую направленность;
- возможность получения практических навыков по получаемой специальности или выбранному профилю обучения.

Договор о сетевом взаимодействии заключается между базовой организацией и организацией-участнике. Базовая организация – это организация, ведущая образовательную деятельность и принимающая обучающегося на обучение и несущая ответственность за освоение программы обучающимся. Организация-участник – это организация, реализующая часть сетевой образовательной программы. В договоре о сетевом взаимодействии могут принимать участие несколько организаций-участников. В договоре о сетевой форме устанавливается финансовое обеспечение осуществления

сетевой образовательной программы между базовой организацией и организациями-участниками.

Нормативно-правовая база сетевого взаимодействия, включает в себя создание нормативных документов и внесение правок в уже существующие внутренние документы, к которым относятся: положение о сетевом взаимодействии, договоры между организациями сетевого взаимодействия (в зависимости от исполняемой роли). В случае необходимости в нормативные документы вносятся соответствующие изменения в целях установления соответствующих регламентов и правил, направленных на определение:

- правил приема, перевода и отчисления обучающихся в условиях сетевого взаимодействия нескольких организаций;
- режима занятий обучающихся по сетевым программам или индивидуальным маршрутам в рамках сетевого взаимодействия;
- порядка текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в условиях обучения по сетевым программам или по индивидуальной карте.

Таким образом, сетевое взаимодействие образовательных организаций с учреждениями всех типов направлено на положительные изменения в образовательном процессе, а именно, повысить эффективность учебного процесса и сформировать ключевые компетенции обучающихся. Но, в свою очередь, выдвигает не только новые требования ко всем участникам образовательных отношений, а также к уровню развития информационной среды образовательной организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисян, Г.В. Соотношение управления и взаимодействия / Г.В. Аветисян. – Текст : электронный // Вестник университета. – 2017. – № 5. – С. 5–9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-upravleniya-i-vzaimodeystviya> (дата обращения: 17.12.2020).
2. Адамский, А.И. Модель сетевого взаимодействия / А.И. Адамский. – Текст непосредственный // Управление школой : прилож. к газ. «Первое сентября». – 2002. – № 4 (00.01). – С. 23–24.
3. Василенко, Н.В. Принципы сетевых взаимодействий в образовании / Н.В. Василенко. – Текст : электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 183-185. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5102> (дата обращения: 13.01.2021)
4. Жданко, Т.А. Организация сетевого взаимодействия разноуровневых образовательных систем на основе системно-деятельностного подхода / Т.А. Жданко // Вестник ИГЛУ. – 2013. – № 3 (24). – С. 230-234. – Текст : непосредственный.
5. Модели сетевого взаимодействия кластерного типа учреждений педагогического образования для уровня дополнительного профессионального образования : метод. рекомендации. – Санкт-Петербург ; Тюмень : ТОГИРРО, 2017. – 88 с. – Текст : непосредственный.
6. Родионова, Д.Д. Сетевое взаимодействие вузов культуры, музеев и религиозных организаций в рамках профильной подготовки музеев / Д.Д. Родионова, А.А. Насонов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 23-32.
7. Слинкина, И.Н. Логико-семантическая модель сетевого взаимодействия в сфере образования / И.Н. Слинкина, Н.Н. Устинова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 335-337.

REFERENCES

1. Avetisjan G.V. Sootnoshenie upravleniya i vzaimodeystviya [The relationship of control and interaction]. *Vestnik universiteta* [Vestnik Universiteta], 2017, no. 5, pp. 5–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-upravleniya-i-vzaimodeystviya> (Accessed 17.12.2020).
2. Adamskij A.I. Model' setevogo vzaimodeystviya [Networking Model]. *Upravlenie shkolaj: prilozh. k gaz. «Pervoe sentjabrja»* [School Management], 2002, no. 4 (00.01), pp. 23–24.

3. Vasilenko N.V. Principy setevykh vzaimodejstvij v obrazovanii [Principles of Networking in Education]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2014, no. 4, pp. 183-185. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5102> (Accessed 13.01.2021)
4. Zhdanko T.A. Organizacija setevogo vzaimodejstvija raznourovnevnykh obrazovatel'nykh sistem na osnove sistemno-dejatel'nostnogo podhoda [Organization of network interaction of multilevel educational systems based on the system-activity approach]. *Vestnik IGLU* [Bulletin of Irkutsk State Linguistic University], 2013, no. 3 (24), pp. 230-234.
5. Modeli setevogo vzaimodejstvija klaster'nogo tipa uchrezhdenij pedagogicheskogo obrazovaniya dlja urovnja dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: metod. rekomendacii [Models of network interaction of cluster type of pedagogical education institutions for the level of additional professional education]. Sankt-Peterburg; Tjumen': TOGIRRO, 2017. 88 p.
6. Rodionova D.D., Nasonov A.A. Setevoe vzaimodejstvie vuzov kul'tury, muzeev i religioznykh organizacij v ramkah profil'noj podgotovki muzeologov [Networking of cultural universities, museums and religious organizations within the framework of specialized training of museologists]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2017, no. 2, pp. 23-32.
7. Slinkina I.N., Ustinova N.N. Logiko-semanticheskaja model' setevogo vzaimodejstvija v sfere obrazovaniya [Logical-semantic model of network interaction in the field of education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2021, no. 71-2, pp. 335-337.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.Е. Евдокимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: evdokimovavera@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4556-7946.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.E. Evdokimova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: evdokimovavera@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4556-7946.

O.A. Kirillova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 970013@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2094-2156.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_63

**Наталья Михайловна Жданова,
Александра Витальевна Манакова**
г. Шадринск

Формирование готовности будущих учителей начальных классов к становлению коммуникативных умений обучающихся в современных условиях

В своей статье авторы рассматривают сущностную характеристику понятия «профессиональная готовность», отмечая, что ее формирование у будущих учителей, предполагает усвоение компетенций, необходимых для осуществления образовательного процесса в начальной школе. Опираясь на материалы ФГОС НОО (третьего поколения), большое внимание они уделяется вопросу становлению коммуникативных умений обучающихся, по их мнению, эффективность данного процесса, зависит от уровня сформированности коммуникативной компетенции самого педагога, насколько он умеет правильно построить коммуникативную траекторию. В ходе написания статьи авторами проведено исследование, цель которого заключается в выявление уровня сформированности коммуникативных умений у студентов выпускных курсов, в процессе различных способов общения, обучающихся по образовательной программе «Начальное образование». Исходя из полученных результатов, авторы констатировали, что решение выявленных проблем возможно при целенаправленном использовании системы дидактического инструментария (технологии, методы, формы и средства) и определенных условий ее реализации. В данной статье более подробно рассмотрены методы и приемы, способствующие продуктивному протеканию процесса формирования готовности бакалавров к становлению коммуникативных умений младших школьников, такие как видеоконференция, виртуальная экскурсия, алфавит за круглым столом, мозговой штурм, методика клиники. Авторы отмечают, что только владея в совершенстве умением построить правильную коммуникативную траекторию, можно сформировать у обучающихся умения: построить бесконфликтное общение; слушать и слышать друг друга; высказывать свою точку зрения и отстаивать ее.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, младшие школьники, подготовка студентов, видеоконференция, виртуальная экскурсия, алфавит за круглым столом, мозговой штурм, методика клиники, лабиринт.

Natalia Mikhailovna Zhdanova,
Alexandra Vitalievna Manakova
Shadrinsk

Formation of future primary school teachers' readiness for the formation of students' communicative skills in modern conditions

The authors consider the essential characteristic of the concept "professional readiness", noting that its formation in future teachers involves the acquisition of competencies necessary for the implementation of the educational process in primary school. Based on the materials of the Federal State Educational Standard of Higher Education (third generation), they pay great attention to the issue of the formation of students' communicative skills, in authors' opinion, the effectiveness of this process depends on the level of formation of the communicative competence of the teacher himself, how well he knows how to build a communicative trajectory correctly. The authors carried out a research the purpose of which is to identify the level of formation of communicative skills among graduate students in the process of various ways of communication, studying under the educational program "Primary Education". The authors considered the solution of the research problems is possible with the purposeful use of the system of didactic tools (technologies, methods, forms and means) and certain conditions for its realization. This article discusses the methods and techniques that contribute to the productive way of forming the students' readiness to develop the communication skills, such as videoconference, virtual excursion, alphabet at a round table, brainstorming, clinic methodology. The authors note that it is possible to form the students' skills: to build conflict-free communication; listen and hear each other; express your point of view and defend it only having perfectly mastered the ability to build the adequate communicative trajectory.

Keywords: readiness, professional readiness, junior schoolchildren, student training, videoconference, virtual excursion, alphabet at a round table, brainstorming, clinic methodology, labyrinth.

Изменения, происходящие в образовательном пространстве нашей страны, выдвигают определенные требования к подготовке будущих учителей начальной школы. Особая сложность данного процесса обусловлена частично дистанционным обучением, что предполагает большую долю самостоятельной работы студентов и не всегда продуктивное общение друг с другом и с преподавателем. В связи с возникшими трудностями необходимо изменить подходы и дидактический инструментарий реализации процесса формирования готовности бакалавров к осуществлению профессиональной деятельности.

Существует большое количество определений сущностной характеристики категории «готовность». В данной статье мы придерживаемся точки зрения К.К. Платонова, который трактует данную категорию как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [5, С.105].

Теоретический анализ научных исследований (З.М. Большаковой [1], Н.М. Ждановой [2], Н.В. Ипполитовой [4]) позволяет рассматривать профессиональную готовность как сложное интегративное личностное качество, характеризующее активное субъективное состояние личности, подготовленной к осуществлению профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [2].

Формирование профессиональной готовности бакалавров, предполагает усвоение компетенций необходимых для осуществления образовательного процесса начальной школы. В материалах ФГОС НОО (третьего поколения) большое внимание уделяется становлению коммуникативных умений обучающихся. Именно они служат основой успешного обучения не только в школе, но и на ступени профессионального образования. Таким

образом, мы можем утверждать, что именно от учителей начальных классов зависит жизненная успешность будущих граждан нашего общества. Поэтому, необходима специфическая подготовка к формированию у младших школьников умений осуществлять общение. Эффективность данного процесса, зависит от уровня сформированности коммуникативной компетенции самого педагога, насколько он умеет правильно построить коммуникативную траекторию.

В процессе написания статьи нами проведено исследование, цель которого заключается в выявление уровня сформированности коммуникативных умений у студентов выпускных курсов, в процессе различных способов общения, обучающихся по образовательной программе «Начальное образование» (очное и заочное отделение).

Была использована методика Л. Михельсона. Анализ результатов диагностики показал, что 39,6 % бакалавров выбрали компетентный способ общения, 30,7 % - зависимый способ общения, агрессивный способ коммуникации наблюдается у 29,7 % выпускников, необходимо отметить, что это в основном студенты заочного отделения. Лучше всего у респондентов сформированы умения:

- обращаться к собеседнику с просьбой;
- принимать сочувствие и поддержку;
- вступать в общение;
- правильно построить коммуникацию, в зависимости от ситуации;
- адекватно реагировать на начало коммуникации, со стороны знакомого собеседника.
- Значительно ниже уровень сформированности следующих умений:
- адекватно реагировать на справедливую критику;
- отказать в просьбе;

- правильно построить коммуникацию в конфликтной ситуации;
- начать общение с незнакомым человеком, к которому необходимо обратиться с просьбой.

Исходя из полученных результатов, мы можем утверждать, что решение данного вопроса возможно при целенаправленном использовании системы дидактического инструментария (технологии, методы, формы и средства) и определенных условий ее реализации. В данной статье остановимся более подробно на методах и приемах, способствующих продуктивному протеканию процесса формирования готовности бакалавров к становлению коммуникативных умений младших школьников.

Условия частично дистанционного обучения в вузе выдвигают на первый план использование таких методов, как видеоконференция, виртуальная экскурсия. Остановимся на методическом аспекте проведения, такой интерактивной формы преподавания как видеоконференция. Данная форма представляет собой многостороннюю связь для передачи звука и изображения. Студенты, находясь в разных регионах, имеют возможность видеть и слышать друг друга. В современных условиях все занятия проводятся в подобном режиме, но методика проведения занятия, в форме видеоконференции требует специфического подхода. Преподаватель заранее сообщает студентам тему занятия и вопросы, по которым они должны подготовить свои доклады и ММП. В начале занятия педагог проводит вступительную беседу, в которой освещает актуальность рассматриваемых вопросов, затем идет заслушивание докладов студентов и их обсуждение. Именно в процессе дискуссии, студенты вступают в активную коммуникацию, у них «оттачиваются» коммуникативные умения, которые постепенно переходят в навыки, так необходимые учителю начальных классов в своей профессиональной деятельности. На первых курсах преподавателю необходимо научить студентов правильно задавать вопросы, познакомить их с алгоритмом составления вопросов и правилами ведения дискуссии. На начальном этапе обучения педагогу необходимо самому направлять течение дискуссии, постепенно переходя в роль «наблюдающего». Именно на таких занятиях у бакалавров развиваются умения:

- уважать мнение другого;
- высказывать и отстаивать свою точку зрения;
- правильно построить коммуникацию в конфликтной ситуации (которая возникает при столкновении мнений по теме доклада);
- обращаться к собеседнику с просьбой;
- использовать компетентный способ общения;
- слушать и слышать докладчика и своего оппонента в ходе дискуссии.

В конце занятия целесообразно подвести итоги видеоконференции и рефлексии. В ходе подведения итогов необходимо не только выяснить, какие новые знания получили студенты на занятии,

но принять резолюцию видеоконференции. Рефлексия занятия проведенного в данной форме, по нашему мнению, должна быть направлена на определение эмоционального состояния студентов (прием «Дерево чувств»), также может быть применена коллективная рефлексия в группе, в ходе которой используются ключевые слова и фразы (совет, помощь, вместе у нас получилось и т.д.). Проведение занятия в форме видеоконференции способствует формированию у будущих учителей начальных классов развитие коммуникативной компетенции, через становление у них соответствующих умений и навыков.

В условиях «реального обучения» (в аудитории) с целью формирования у студентов коммуникативной компетенции важно использовать элементы сингапурской системы обучения, так как вся работа организуется в группах, соответственно развиваются умения и навыки успешного осуществления коммуникации.

Формированию умения слушать другого способствует прием «чтение вслух (попеременное чтение)». Преподаватель раздает каждому студенту текст (например: первоисточник научного труда выдающегося ученого). Каждый читает по одному абзацу. Во время прочтения остальные составляют вопросы (они воспринимают информацию на слух, их тексты отложены в сторону). Читающий должен осознанно прочитать текст и правильно ответить на вопросы слушающих. Если он отвечает не верно, одноклассники поправляют его. Первым всегда начинает читать и отвечать на вопросы преподаватель.

Эффективной стратегией в становлении коммуникативной компетенции студентов является прием «алфавит за круглым столом». Обучающиеся рассаживаются лицом друг к другу. Перед каждым лежит карта алфавита. Необходимо придумывает термин или ключевое слово, связанные с темой занятия, и заполнить ячейку карты. Повторяться нельзя. Далее следует дискуссия, в ходе которой каждый участник отстаивает свой комплекс подобранных слов.

Метод «мозговой штурм» или «мозговая атака» эффективен не только для развития креативного мышления, но и для формирования коммуникативной компетенции бакалавров. В процессе обсуждения проблемы студенты развивают умения: адекватно реагировать на справедливую критику; правильно построить коммуникацию в конфликтной ситуации; обращаться к собеседнику с просьбой; высказывать свою точку зрения и отстаивать ее. Именно данный метод способствует эффективному становлению компетентного способа общения.

Прием «обсуждение вполголоса» предполагает разделение студентов на микрогруппы, в которых они обсуждают заданную преподавателем проблемную ситуацию (вопрос) или решают кейс-ситуацию. Далее представитель каждой группы рассказывает о результатах обсуждения. Выбираются самые интересные, каждый отстаивает свою точку зрения, аргументируя и приводя примеры.

Эффективным в процессе формирования коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов, на наш взгляд, является прием «методика клиники». Педагог предлагает студентам решить проблемную ситуацию (кейс-ситуацию). Каждый вырабатывает свою траекторию решения, предварительно представив на обсуждение в группе свой «диагноз» поставленной проблемы. Правильность решения определяет преподаватель и группа «экспертов» из числа студентов. После каждого выступления, оглашается результат, принимается «лечение данной проблемы» или нет. Возможно оценивание ответов по специальной шкале, обсужденной заранее.

Прием «лабиринт» может быть использован как часть дискуссии. Представляет собой пошаговое обсуждение проблемы, в которой каждый последующий шаг делается другим студентом. В ходе использования данного приема, у студентов формируется умение внимательно слушать и слышать своего собеседника, вступать в общение, правильно построить коммуникацию, в зависимости от ситуации. В ходе «лабиринта» могут возникнуть, не только правильные, но и тупиковые идеи. Рассматриваются все, главное, чтобы выступающий, аргументировано отстаивал свою точку зрения.

Дискуссионное обсуждение протекает и в процессе использования приема «эстафета», когда докладчик может передать слово другому, каждый участник должен быть готов в любой момент продолжить выступление или выступить оппонентом.

С целью формирования коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов целесообразно использовать «свободно плавающую дискуссию». На занятии педагог предлагает обсудить проблемную ситуацию, но обсуждение должно быть построено так, чтобы оно продолжилось после семинара. По мнению Б.В. Зейгарник, очень хорошо и качественно запоминаются незаконченные действия, домысленные наедине незаконченные мысли [3]. На последующих занятиях продолжается дискуссия новых идей, высказанных каждой группой.

Использование, выше рассмотренных методов и приемов подготовки, способствует становлению у будущих учителей начальных классов коммуникативной компетенции, что поможет им в дальнейшем сформировать коммуникативные умения у учащихся начальных классов. Только владея в совершенстве умением построить правильную коммуникативную траекторию, можно сформировать у обучающихся умения: построить бесконфликтное общение, коммуникацию в конфликтной ситуации; слушать и слышать друга, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большакова, З.М. К проблеме качества профессионально-педагогической подготовки студентов педвуза / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева. – Текст : непосредственный // Личностно ориентированное профессиональное образование : в 3 ч. : материалы регион. науч.-практ. конф., 20-21 нояб. 2001 г., Екатеринбург / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Издательство УГППУ, 2001. – Ч. 1. – С. 36-39.
2. Жданова, Н.М. Педагогические условия подготовки студентов к патриотическому воспитанию школьников средствами народной педагогики / Н.М. Жданова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука : науч.-метод. журн. – 2008. – № 7. – С. 43-46.
3. Золотова, Н.В. Научное наследие и жизненный путь Б.В. Зейгарник / Н.В. Золотова. – Текст : непосредственный // Методология и история психологии. – Москва : Изд-во Институт психологии Российской академии наук, 2007. – Т. 2, № 2. – С. 135-146.
4. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 244 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bol'shakova Z.M., Tul'kibaeva N.N. K probleme kachestva professional'no-pedagogicheskoy podgotovki studentov pedvuza [On the problem of the quality of professional and pedagogical training of students of a teacher training university]. *Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie. Ch. 1: v 3 ch. : materialy region. nauch.-prakt. konf., 20-21 nojab. 2001 g., Ekaterinburg [Personally oriented vocational education. Part 1].* Ekaterinburg: Izdatel'stvo UGPPU, 2001, pp. 36-39.
2. Zhdanova N.M. Pedagogicheskie uslovija podgotovki studentov k patrioticheskomu vospitaniju shkol'nikov sredstvami narodnoj pedagogiki [Pedagogical conditions for preparing students for the patriotic education of schoolchildren by means of folk pedagogy]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka: nauch.-metod. zhurn. [Pedagogical education and science]*, 2008, no. 7, pp. 43-46.
3. Zolotova N.V. Nauchnoe nasledie i zhiznennyj put' B.V. Zeigarnik [Scientific heritage and life of B.V. Zeigarnik]. *Metodologija i istorija psihologii. T. 2, № 2 [Methodology and history of psychology. Vol. 2, No. 2].* Moscow: Izd-vo Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk, 2007, pp. 135-146.
4. Ippolitova N.V., et al. Razvitie lichnosti budushhego pedagoga v kontekste professional'noj podgotovki: monografija [Development of the personality of the future teacher in the context of professional training]. Shadrinsk: ShGPI, 2010. 244 p.
5. Platonov K.K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij: ucheb. posobie dlja ucheb. zavedenij proftehhobrazovaniya [A Brief Dictionary of the System of Psychological Concepts]. Moscow: Vysshaja shkola, 1984. 174 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

А.В. Манакова, студентка 312 группы, Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Россия, e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

A.V. Manakova, Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_67

Нина Владимировна Кармацких
г. Тюмень

**Пароксизмы заикания у детей дошкольного и школьного возраста
в период пандемии**

В статье представлен опыт логопедического обследования детей с различными типами заикания. В основе диагностики лежит классическая методика Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой, позволяющая комплексно выявить индивидуальные причины проявления темпо-ритмических нарушений речи судорожного характера. Ведущие методы исследования: логопедический и педагогический эксперименты, беседа с родителями, наблюдение, анализ, синтез, обработка и интерпретация результатов. Исследование показало, что кроме индивидуальных особенностей, отмечается общая для всех пациентов причина рецидива после ремиссии: прямое влияние внутрисемейных конфликтов и опосредованное воздействие внешнесоциальных факторов. Предлагается план системной помощи для нормализации речевого статуса детей посредством комплексного медико-психолого-педагогического подхода, а также схема работы родителей с детьми по предупреждению рецидивов заикания в условиях возможной домашней самоизоляции.

Ключевые слова: заикание, диагностика заикания, пандемия, детско-родительские отношения, дошкольники, школьники, коррекция заикания.

Nina Vladimirovna Karmatskikh
Tyumen

Paroxysms of stuttering in preschool and school-age children during the pandemic

The article presents the experience of speech therapy examination of children with various types of stuttering. The diagnosis is based on the classical technique of L.I. Belyakova and E.A. Dyakova which allows to identify individual causes of manifestations of tempo-rhythmic speech disorders of a convulsive nature comprehensively. Leading research methods: speech therapy and pedagogical experiments, conversation with parents, observation, analysis, synthesis, processing and interpretation of results. The study showed that in addition to individual characteristics there is a common cause of relapse after remission for all patients: direct influence of intra-family conflicts and indirect influence of external social factors. A plan of systemic assistance is proposed to normalize the speech status of children through a comprehensive medical, psychological and pedagogical approach as well as a scheme for parents to work with children to prevent relapses of stuttering in conditions of possible home self-isolation.

Keywords: stuttering, stuttering diagnostics, pandemic, parent-child relationships, preschoolers, schoolchildren, stuttering correction.

Введение. В настоящее время общество остро и эмоционально нестабильно переживает проблему пандемии COVID-19, а также дискретно вводимые ограничения и режимы самоизоляции. Понижение социального уровня, неуверенность в безопасности, пороговая степень тревожности и негативные эмоции – присущи большинству людей взрослого населения [4].

Низкий эмоциональный фон становится причиной сложного, а порой конфликтного взаимодействия членов семьи между собой, что специфически отражается на неокрепшей детской психике. Особенно чуткими в этом отношении являются дети с

повышенным уровнем тревожности, психически ранимые, в частности, страдающие заиканием.

Тема психологической природы логоневрозов имеет давнюю традицию. В разное время этот аспект изучался такими учеными, как И.Ю. Абелева, Л.З. Арутюнян (Андропова), Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, Ю.Б. Некрасова, Е.Ю. Рау, В.И. Селиверстов, В.М. Шкловский и др. Ученые рассматривали не только физиологические предпосылки заикания, но и проблемы социально-психологические: в первую очередь, нарушения системы общения, глубоко затрагивающие личностную сферу. Так, в статье Е.Ф. Рау и А.С. Чайкиной читаем: «В каче-

стве социально обусловленных факторов важнейшими являются специфические условия неблагоприятной коммуникативно-речевой атмосферы при воспитании ребенка в семье, формирующие у него повышенную речевую тревогу, излишнюю эмоциональную реактивность и постоянную готовность к демонстрации невротических реакций, импульсивное речевое поведение и недостаточный самоконтроль его реализации в условиях общения с людьми» [6, С. 213].

Влияние негативного внутрисемейного климата (условия аномального воспитания, патогенные родительские установки, болезненные типы поведения членов семьи и др.) на возникновение неврозов у ребенка стало также предметом внимательного изучения педагогов, психологов разных направлений (работы С.А. Беличевой, В.И. Гарбузова, Ж.М. Глозман, Н.Л. Карповой, Л.Я. Миссуловина и др.).

В то же время рецидивы логоневроза вследствие не только внутрисемейного неблагополучия, но и общих для всех – социальных потрясений – в настоящее время рассмотрены недостаточно.

Нами была предпринята попытка изучения сведений о распространенности диагноза «заикание» в Тюменском регионе за период пандемии (2020-2021 гг.). Блиц-опрос в сообществе «Логопеды Тюмени» (где зарегистрированы также специалисты из Тюменской области) и устный выборочный опрос логопедов тюменских госучреждений и частных кабинетов, показал важные результаты. Из 65-ти опрошенных, работающих с заиканием, только 4 указали на увеличение количества числа заикающихся в период коронавирусной инфекции. Остальные (61 респондент) считают, что число пациентов с заиканием осталось на прежнем уровне. Однако в период пандемии даже небольшой прирост числа заикающихся требует особого внимания, так как здесь значимы не столько количественные показатели, сколько качественные (обусловленные социальными факторами) изменения причин появления или рецидива данного нарушения.

Актуальность статьи заключается в том, что проблема заикания, в связи с неблагоприятным «внешнесредовым» воздействием в период пандемии, усложнилась и требует пристального внимания со стороны специалистов.

Целью исследования стало изучение влияния стрессовых ситуаций в семье и социуме на рецидивы заикания у детей дошкольного и школьного возраста.

Попытаемся рассмотреть обозначенный вопрос на примере частной логопедической практики, проводимой автором данной статьи. До момента установления ограничительных мер, связанных с первой волной коронавирусной инфекции, за период с 10.01.2019 по 15.04.2020, было принято 6 человек с заиканием (из них 3 с инициальным и 3 с уже установленным диагнозом). Сразу после снятия карантина первой волны 2020 года, в течение

одного месяца, обратилось 9 детей с симптомами заикания, что фактически превысило годовой показатель. Возрастной диапазон заболевших: от 3,10 до 17 лет, из них 3 девочки и 6 мальчиков. Двое из пациентов – с инициальной формой, остальные – с рецидивами заикания, ранее диагностированного у других логопедов или неврологов. Такой показатель можно назвать резким скачком в приросте (или актуализации) заболевания.

Пациенты были обследованы по методике Л.И. Беляковой, Е.А. Дьяковой «Психолого-педагогическое обследование заикания» [1]. Ниже, в таблице «Причины проявления заикания на разных этапах», приводятся краткие сведения об общем речевом диагнозе детей и особенностях темпо-ритмического нарушения (тип, форма и локализации речевых судорог), а также сведения о причинах первого случая возникновения заикания и рецидиве последнего.

Дополним, что речевой анамнез у трех детей осложнился билингвизмом: русско-татарским (Ребенок 2 и Ребенок 3) и русско-лезгинским (Ребенок 6). Один ребенок испытывал психологические трудности в полилингвальном окружении (Ребенок 5).

Самые тяжелые проявления заикания наблюдались у подростков 12 и 17 лет, что отмечено такими маркерами, как: лицевые синкинезии, сопутствующие движения рук и тела, выраженные коммуникативные и эмоционально-волевые расстройства, логофобия. В процессе чтения логоневроз также носил устойчивый характер.

Из таблицы видно, что в большинстве случаев рецидивы уже имеющихся форм заикания произошли в домашней обстановке. Тревожная ситуация в мировом сообществе оказала влияние на психическое состояние старшего поколения. Взрослые перенесли это состояние на детей (чаще всего посредством внутрисемейных конфликтов). Немаловажным стал и информационно-негативный фон СМИ (поток новостей о происходящих изменениях в социуме из-за пандемии), влияющий не только на взрослых, но и на детей.

Нельзя отрицать того, что в семьях с неблагоприятным статусом родители могли бы спровоцировать логоневроз при любых социальных обстоятельствах, однако проявления заикания произошли в семьях, где изначально была установка на психологически здоровые взаимоотношения (что было выявлено в процессе анкетирования и бесед). В частности, опрошенные родители утверждали, что до пандемии осуществляли контроль над просмотром детьми телевизора и ограничивали видеоигры, а конфликтные ситуации между членами семьи бывали довольно редкими, и именно внешний социальный стрессовый фон ухудшил семейную обстановку. По словам одного из родителей, «люди не были готовы к таким неожиданным и тяжелым переменам в своей жизни».

Причины проявления заикания на разных этапах

Ребенок	Темпо-ритмическое нарушение	Сопутствующий речевой диагноз	Причины первого появления заикания	Причины рецидива заикания после ремиссии
Ребенок 1. Мальчик, 3 года 10 мес.	Невротическое заикание тоно-клонического типа дыхательно-вокальной формы, средней степени	ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести	Испуг в раннем детстве, повышенная нервная возбудимость	Выход в садик в комбинированную группу (созданную для работающих родителей в период пандемии), с «неродным» воспитателем и незнакомыми детьми. Сложности адаптации, истеричные проявления.
Ребенок 2. Мальчик, 4 года	Инициальное заикание	ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести	За две недели до первых признаков заикания впервые начал посещать детский сад, плохо адаптировался, не смог «принять» воспитателя, вступал в конфликт с некоторыми детьми	Выход в детский сад после самоизоляции (через 3 недели, когда работающим родителям разрешили отдавать детей в ДОУ). Повторная стрессовая ситуация при адаптации
Ребенок 3. Девочка, 4,5 года	Инициальное заикание	ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия средней степени тяжести	1. Педагогическая запущенность: бесконтрольный показ мультфильмов не по возрасту. 2. Осложнение взаимоотношений между родителями и бабушкой, живущей с ними, при вынужденном нахождении дома в период самоизоляции.	
Ребенок 4. Девочка, 5 лет	Неврозоподобное заикание тоно-клонического типа, артикуляционно-голосовой формы, тяжелой степени	ОНР IV уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени тяжести	Ускоренное речевое развитие после ЗРР	1. Педагогическая запущенность. В связи с тем, что родители работают удаленно, а ребенок отвлекает, длительный показ мультфильмов не по возрасту во время самоизоляции; переизбыток информации при просмотре ТВ. 2. Осложнение взаимоотношений между родителями при вынужденном нахождении дома в период самоизоляции. Ребенок остро переживал ссоры родителей.
Ребенок 5. Девочка, 5,5 лет	Невротическое заикание тоно-клонического типа, артикуляционно-дыхательной формы, выраженное в тяжелой степени	Отсутствует	1. Переезд девочки с родителями за границу в 3 года, посещение англоязычного садика. Помимо русского и английского, ребенок часто слышал немецкий и французский языки.	После длительного лечения и ремиссии (в России), обострение произошло на фоне вынужденной разлуки с родителями. Они остались в самоизоляции за границей на два месяца, хотя обещали ребенку вернуться через неделю. Девочка жила с бабушкой и очень переживала за родителей

			2. Педагогический напор: мама требовала от ребенка быстрого усвоения английского языка, нанимала репетитора	
Ребенок 6. Мальчик, 6,6 лет	Невротическое заикание клонического типа, артикуляторно-голосовой формы, легкой степени	ФФНР с дизартрическим компонентом	Причины до конца не выяснены. Родители не помнят, в связи с чем появилось заикание, приблизительное время начала болезни: в 3,5 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Регулярные ссоры и драки со старшей сестрой при вынужденной самоизоляции вдвоем (родители имели право работать во время карантина и не находились дома с детьми днем). 2. Бесконтрольный просмотр ТВ (новостные негативные передачи и фильмы не по возрасту); длительные игры в телефоне
Ребенок 7. Мальчик, 10 лет	Неврозоподобное заикание тонического типа, артикуляторно-дыхательной формы, средней степени выраженности	Дизартрия стертой формы	Испуг в раннем детстве, повышенная нервная возбудимость	<ol style="list-style-type: none"> 1. Переизбыток компьютерных игр в период самоизоляции, отсутствие контроля со стороны родителей. 2. Стресс у ребенка в связи с переходом на удаленное обучение. Трудности включения родителей в процесс интернет-образования, нервные срывы на ребенке из-за невозможности оказания грамотной помощи в обучении
Ребенок 8. Мальчик, 12 лет	Невротическое заикание тоно-клонического типа, артикуляторно-голосово-дыхательной формы, тяжелой степени выраженности	Дизартрия стертой формы	Заикаться начал с первого класса, когда появились проблемы во взаимоотношениях с одноклассником. Имеется наследственная предрасположенность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повышенное эмоциональное напряжение в семье (взрослые остро переживали, и конфликтовали по поводу проблем с работой из-за пандемии, что негативно сказывалось на внутрисемейных отношениях, в том числе и с ребенком). 2. Напряжение усугублялось постоянным просмотром новостей по ТВ. 3. Переживания ребенка из-за неукладности на онлайн-обучении
Ребенок 9. Мальчик, 17 лет	Невротическое заикание тоно-клонического типа, артикуляторно-голосово-дыхательной формы, тяжелой степени выраженности	Дизартрия стертой формы	Угнетающее воздействие химических веществ на ЦНС в раннем детстве (выпил токсичную жидкость)	Переход на дистанционное обучение. Частые стрессы и большие эмоционально-интеллектуальные нагрузки, переживания по поводу предстоящих экзаменов и «тяжелого» преподавателя, которому будет сложно сдать экзамен

Опосредованное влияние социума можно наблюдать также в ситуации, когда ребенок вынужденно попадает в стрессовую среду смешанной группы детского сада (искусственно созданную ввиду режима самоизоляции) или находится в состоянии невроза, ожидая возвращения родителей (которые из-за пандемии не могут приехать к нему).

Отдельного внимания требуют проявления заикания у школьников при переходе на онлайн-обучение. Новый формат сам по себе стал стрессом для учеников (особенно выпускников), а также для их родителей, которые не во всех ситуациях смогли справиться с повышенным эмоциональным напряжением и оказывали давление на детей, усугубляя тем самым течение заболевания. Здесь мы также наблюдаем, как посредством воздействия внешнего социального фактора (перехода на удаленное обучение) обостряются невротические проблемы заикающихся.

Таким образом, причины появления симптомов заикания одинаковы для всех вышеуказанных случаев: влияние на детей неустойчивой и угрожающей ситуации в социуме напрямую или через родителей и/или иных родственников, а также через других людей (например, работников детского сада). При любом типе и виде заикания может происходить рецидив или первичное его появление на фоне социально и «внутрисоциально» неблагоприятного окружения.

Схема коррекционной работы по преодолению заикания у названных выше пациентов была выстроена с учетом индивидуальных особенностей и требовала комплексного подхода (участия не только логопеда, но и психоневролога, психотерапевта, психолога, физиотерапевта). За основу была взята, но адаптирована под имеющиеся возможности, модель «Семейной психолого-педагогической реабилитации и реабилитации», разработанная Е.Ю. Рау и А.С. Чайкиной [6, С. 214-215].

Комплекс включал в себя несколько важных назначений (причем первые два из них осуществлялись строго врачами):

- Медикаментозное лечение.
- Физиопроцедуры или аппаратная нейростимуляция на речевые зоны (аппаратом «Дэнас»).
- Логопедические технологии (релаксация по методике И.Г. Выгодской, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенской [3]; логоритмическая и кинезитерапевтическая коррекция, развитие правильного речевого дыхания и выработка плавности речи по методике Т.Г. Визель [2]; игровые тренировки И.А. Поваровой [5]; релаксационный логопедический массаж по методике Е.Е. Шевцовой [7] и др. – для каждого ребенка подбирался индивидуальный материал по возрасту).
- Создание атмосферы положительного окружения: охранительный режим и общий настрой режимных моментов у детей (нормализация сна, питания, минимизация стрессов, исключе-

ние просмотра мультфильмов не по возрасту и длительно, исключение видеоигр и просмотра негативных новостей по телевизору и др.).

– Оказание психологической помощи детям. Работа с психологом по преодолению страхов, разбор психотравмирующих ситуаций, повышение стрессоустойчивости, чувства уверенности в себе и т.д.

– Оказание психологической помощи родителям в виде консультаций и тренингов на снижение уровня стресса; повышение самооценки; установление совместного с детьми преодоления проявлений заикания; рассмотрение проблем онлайн-обучения и др. Обсуждение правил общения с заикающимся ребенком и важности создания гармоничной психосоциальной среды в семье.

Для родителей обратившихся пациентов также была подготовлена схема «экстренной помощи» при возникновении повторного рецидива (на случай, если при следующей пандемии и вынужденной самоизоляции не будет возможности проконсультироваться со специалистами). План скорой комплексной помощи детям и родителям включал в себя такие компоненты, как:

- Контроль родителя над ситуацией, вызвавшей рецидив заикания (анализ причин, мобилизация сил для лечения, актуализация ранее приобретенных знаний).
- Концентрация внимания на ослаблении стрессогенных факторов, влияющих на ребенка (исключение негативного общения и конфликтов; сокращение времени проведения у гаджетов, компьютера, телевизора или отказ от них совсем на время лечения).
- Незамедлительное «включение» применяемых ранее рекомендаций психолога и логопеда. Например, режима молчания или перехода на шепотную или певческую речь, введение релаксационных методик и т.д.
- Обращение к психоневрологу или психотерапевту (онлайн-консультация, в случае невозможности очного обращения), применение назначенных препаратов и посещение физиопроцедур (по мере возможности).
- Создание оздоровляющей среды (прогулки на свежем воздухе, гимнастика, здоровое питание, полноценный сон).

Выводы. В настоящей статье была предпринята попытка актуализации изучения влияния последствий пандемии коронавирусной инфекции на возникновение или рецидивы заикания у детей. В рассмотренном примере принципиальным видится не количество увеличения пациентов с заиканием в каком бы то ни было логопедическом центре или кабинете (количественные показатели могут варьироваться по самым разным причинам), а именно социальная проблема, которая стала стрессовой для взрослого населения и повлияла напрямую на их детей (явилась предпосылкой к рецидиву логоневроза). Для объективной картины современной ситуации необходимы дальнейшие исследования с

привлечением разных ученых, на широком географическом пространстве.

Рассмотренный материал позволяет сформулировать ряд выводов:

1. Возникшая стрессовая среда в период пандемии по-разному отражается на модели поведения взрослых (родителей, близких родственников или воспитателей) с детьми.

2. Во время сильных социальных потрясений лица с заиканием оказываются особенно уязвимыми по возникновению паракризмов.

3. Родителям заикающихся детей необходимо иметь план «скорой помощи» для нормализации психического состояния ребенка в период обострения заикания.

4. Специалисты обязаны обучать родителей правилам оказания экстренной помощи своим детям в случаях рецидивов заикания во время повторной самоизоляции.

5. С целью недопущения ухудшения состояния у пациентов с заиканием, необходимо, чтобы дошкольные и школьные логопеды обратили особое внимание на профилактику рецидивов темпоритмических нарушений у детей с подтвержденным диагнозом, проводили беседы или онлайн-встречи с родителями. В качестве превентивных мер по предотвращению инициального заикания, необходимо также проведение собраний (вебинаров, семинаров) для родителей, на которых будет рассказано о причинах, провоцирующих появление детских неврозов.

6. Пандемия не должна отвлекать специалистов от профессиональных вопросов. Необходимо поддерживать саногенный настрой как у заикающихся пациентов и их родственников, так и в среде специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белякова, Л.И. Заикание : учеб. пособие / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – Москва : В. Секачев, 2003. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Визель, Т.Г. Коррекция заикания у детей: инновационные авторские методы диагностики и преодоления заикания у детей, упражнения и задания для развития темпа, ритма и плавности речи, логоритмическая и кинезитерапевтическая коррекция / Т.Г. Визель. – Москва : АСТ ; Владимир : Астрель, 2009. – 222 с. – Текст : непосредственный.
3. Выгодская, И.Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / И.Г. Выгодская, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенская. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1993. – 223 с. – Текст : непосредственный.
4. Кулькова, И.А. Влияние пандемии коронавируса на демографические процессы России / И.А. Кулькова. – Текст : электронный // Human progress. – 2020. – Т. 6, вып. 1. – URL: http://progress-human.com/images/2020/Tom6_1/Kulkova.pdf (дата обращения: 02.11.2020). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Поварова, И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И.А. Поварова. – 3-е изд. – Москва : АСТ : Астрел, 2009. – 222 с. – Текст : непосредственный.
6. Рау, Е.Ю. Теоретические основы семейной психолого-педагогической реабилитации заикающихся дошкольников / Е.Ю. Рау, А.С. Чайкина. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – № 3. – С. 210-217.
7. Шевцова, Е.Е. Заикание : учеб. пособие / Е.Е. Шевцова. – Москва : Юрайт, 2019. – 242 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Beljakova L.I., D'jakova E.A. Zaikanie: ucheb. posobie [Stuttering]. Moscow: V. Sekachev, 2003. 304 p.
2. Vizeľ T.G. Korrekcijska zaikanijska u detej: innovacionnye avtorskie metody diagnostiki i preodolenijska zaikanijska u detej, upravnenijska i zadanijska dlja razvitijska tempa, ritma i plavnosti reči, logoritmicheskajska i kineziterapevtičeskajskaja korrekcijska [Correction of stuttering in children: innovative author's methods of diagnosing and overcoming stuttering in children, exercises and tasks for the development of tempo, rhythm and fluency of speech, logorhythmic and kinesitherapeutic correction]. Moscow: AST; Vladimir: Astrel', 2009. 222 p.
3. Vygodskaja I.G. Pellinger E.L., Uspenskaja L.P. Ustranenie zaikanijska u doškol'nikov v igre [Elimination of stuttering in preschoolers in the game]. Moscow: Prosveshhenie, 1993. 223 p.
4. Kul'kova I.A. Vlijanie pandemii koronavirusa na demograficheskie processy Rossii [The impact of the coronavirus pandemic on the demographic processes in Russia]. *Human progress*, 2020, Vol. 6, Issue 1. URL: http://progress-human.com/images/2020/Tom6_1/Kulkova.pdf (Accessed 02.11.2020).
5. Povarova I.A. Korrekcijska zaikanijska v igrah i treningah [Correction of stuttering in games and trainings]. Moscow: AST: Astrel, 2009. 222 p.
6. Rau E.Ju., Čajkina A.S. Teoreticheskie osnovy semejnoj psihologo-pedagogičeskoj rehabilitacii zaikajuščihhsja doškol'nikov [Theoretical foundations of family psychological and pedagogical rehabilitation of stuttering preschoolers]. *Nauka i škola* [Science and School], 2019, no. 3, pp. 210-217.
7. Ševcova E.E. Zaikanie: ucheb. posobie [Stuttering]. Moscow: Jurajt, 2019. 242 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.В. Кармацких, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», практикующий логопед, г. Тюмень, Россия, e-mail: n.v.karmackikh@utmn.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.V. Karmatskikh, Ph. D. in Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of Age-related Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, practicing speech therapist, Tyumen, Russia, e-mail: n.v.karmackikh@utmn.ru.

Людмила Павловна Качалова,
Любовь Геннадьевна Светоносова
г.Шадринск

Понятие, виды и характеристика практико-ориентированных кейс-ситуаций, используемых в подготовке будущих педагогов

Статья посвящена проблеме применения практико-ориентированных кейс-ситуаций в образовательном процессе вуза. Авторы под практико-ориентированными кейс-ситуациями подразумевают проблемные задания по педагогике, включающие описание ситуации и вопросы к ней, направленные на применение педагогических знаний, развитие аналитического и критического мышления и формирование готовности решать профессиональные задачи. В процессе изучения педагогики практико-ориентированные кейс-ситуации в педагогике выполняют мотивационно-побуждающую, аналитико-обучающую и практико-ориентированную функции. В зависимости от целей практико-ориентированные кейс-ситуации авторами подразделяются на практические, контрольно-обучающие и исследовательские кейс-ситуации. В статье приведены примеры вышеназванных практико-ориентированных кейс-ситуаций по педагогике.

Применяя на занятиях по педагогике практико-ориентированные кейс-ситуации, преподаватель создает для будущих педагогов практико-ориентированную среду, благодаря которой у них развиваются аналитические умения, углубляются и актуализируются теоретические знания.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, практико-ориентированные кейс-ситуации, функции и типы практико-ориентированных кейс-ситуаций.

Lyudmila Pavlovna Kachalova,
Lyubov Gennadievna Svetonosova
Shadrinsk

The concept, types and characteristics of practice-oriented case situations used in the future teachers' training

The article is devoted to the problem of using practice-oriented case situations in the educational process of the university. The authors consider that practice-oriented case situations are problematic tasks in pedagogy, including a description of the situation and questions to it, aimed using pedagogical knowledge, the development of analytical and critical thinking and the formation of readiness to solve professional tasks. Practice-oriented case situations in pedagogy serve as motivational, analytical-teaching and practice-oriented functions. The authors divide practice-oriented case situations into practical, control-training and research case situations depending on the goals. The article provides examples of the above-mentioned practice-oriented case situations in pedagogy. Using practice-oriented case situations in pedagogy classes, the teacher creates a practice-oriented environment for future teachers thanks to which they develop analytical skills, deepen and update theoretical knowledge.

Keywords: practice-oriented training, practice-oriented case situations, functions and types of practice-oriented case situations.

В настоящее время в профессиональном образовании безусловным трендом является практико-ориентированное обучение. Свое начало оно берет из теории прагматизма Джона Дьюи, который предлагал строить учебный процесс на основе «делания». В первую очередь, это тезис относился к применению учителем в процессе обучения метода проектов.

В связи с внедрением нового ФГОС ООО становится актуальной проблема готовности будущих педагогов к повышению эффективности усвоения знаний и формированию компетенций у обучающихся в предметных областях, в учебно-исследовательской и проектной деятельности [4]. Организация будущим педагогом командной проектной деятельности обучающихся направлена на овладение ими приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками. Получению опыта решения будущими педагогами практических ситуаций способствует практико-ориентированная среда, благодаря которой происходит вовлечение студентов в обучающую и исследовательскую деятельность. Практико-ориентированную

среду в педагогическом вузе можно создать с помощью использования на учебных занятиях по педагогике кейс-метода.

Название кейс-метод от латинского слова *casus* означает необычный, запутанный случай; от английского слова *case* – чемоданчик, портфель [1,2]. Сущность кейс-метода заключается в предоставлении преподавателем кейса (папки-задания с практико-ориентированной ситуацией) для последующего его решения будущими педагогами.

Ядром практико-ориентированных кейс-ситуаций является описание проблемной ситуации, решение которой актуализирует профессиональные знания студентов. Проблемная ситуация в кейсе не дается в готовом виде, то есть, для того, чтобы ее решить, необходимо понять, осмыслить ее содержание, выявить ее главную идею, применить свои психолого-педагогические знания и витагенный опыт. Предлагаемые в кейсе ситуации не имеют одного единственного решения, они характеризуются множественностью решений. Будущие педагоги, благодаря вовлечению в разработку и решение

практико-ориентированных кейс-ситуаций, подготавливаются к решению типичных профессиональных задач, осмысливают трудности будущей профессиональной деятельности.

Практико-ориентированные кейс-ситуации должны вызвать познавательный интерес у будущих педагогов, потому, как в их основе лежит необычная, неоднозначная ситуация, история из школьной жизни, при этом она имеет свои условия и вопрос, на который нужно найти педагогически целесообразный ответ обучаемым.

Практико-ориентированные кейс-ситуации представляют собой проблемные задания по педагогике, включающие описание ситуации и вопросы к ней, направленные на применение педагогических знаний, развитие аналитического и критического мышления и формирование готовности решать профессиональные задачи.

Рассмотрим функции применения практико-ориентированных кейс-ситуаций в процессе изучения обучающимися вуза педагогической дисциплины.

Мотивационно-побуждающая функция заключается в стимулировании интереса к педагогической профессии, познавательного интереса к изучению педагогики.

Аналитико-обучающая функция состоит в развитии аналитических умений будущих педагогов, умения применить теоретические знания для практического решения кейс-ситуаций.

Практико-ориентированная функция заключается в развитии умения решать типичные профессиональные задачи.

На основе изучения аналитико-рефлексивных задач как средства формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач [3] мы предлагаем классифицировать практико-ориентированные кейс-ситуации в зависимости от их целевой направленности на:

1. Практические кейс-ситуации нацелены на практическое применение будущими педагогами теоретических знаний.

2. Контрольно-обучающие кейс-ситуации предназначены для контроля знаний будущих педагогов теоретических основ практической педагогической деятельности.

3. Исследовательские кейс-ситуации нацелены на актуализацию будущими педагогами имеющихся знаний и умений исследовательской деятельности.

Рассмотрим примеры практико-ориентированных кейс-ситуаций, применяемых в обучении будущих педагогов педагогическим дисциплинам.

Практические кейс-ситуации

1. Обучающихся 5 класса «вывели» на дистанционное обучение. Каким образом вам, как учителю, поддерживать с ним связь (передавать домашние задания и проверять их), если у вас нет своего личного сайта? Предложите аргументированные варианты решения практико-ориентированной кейс-ситуации.

2. Вы – классный руководитель недавно созданного 10 класса, в котором учатся одни девочки. Какие формы воспитательной работы будут для них особенно интересны? Предложите аргументированные варианты решения практико-ориентированной кейс-ситуации.

Контрольно-обучающие кейс-ситуации

1. Обучающихся 7 класса слабо мотивированы на изучение вашего учебного предмета. Что вам следует предпринять в данной ситуации, если в вашем кабинете имеется интерактивная доска с выходом в Интернет, а в классе 25 обучающихся? Какие формы и методы обучения вы будете использовать в первую очередь, чтобы заинтересовать учеников своим предметом? Предложите аргументированные варианты решения практико-ориентированной кейс-ситуации.

2. Вы – классный руководитель недавно созданного 5 класса. Какие формы воспитательной работы вы будете применять в профессиональной деятельности, чтобы сформировать детский коллектив класса? Предложите аргументированные варианты решения практико-ориентированной кейс-ситуации.

Исследовательские кейс-ситуации

1. Согласно новому ФГОС ООО в учебном процессе вам, как учителю, необходимо создать условия для формирования компетенций у обучающихся в учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Изучите научно-методическую литературу, сравните понятия «учебно-исследовательская деятельность» и «проектная деятельность», выявите их сходства и различия. Какие «конечные» продукты получатся у учеников в результате учебно-исследовательской и проектной деятельности?

2. Вам, как учителю, для методического объединения школы, в которой вы работаете, необходимо подготовить доклад на тему: «Учебный и исследовательский ученический проект».

Как вы решите поставленную перед вами задачу? Составьте алгоритм ваших действий и составьте на основе изучения научно-методической литературы краткий конспект вашего доклада. В нем аргументируйте, какой из видов проекта вы будете применять в своей профессионально-педагогической деятельности?

Преподаватель применяет практико-ориентированные кейс-ситуации на семинарских занятиях по педагогике, соотнося целевую установку кейс-ситуации с содержанием учебного занятия. Целесообразно начинать использование практико-ориентированных кейс-заданий с самых простых, но отвечающих принципу доступности, постепенно усложняя предлагаемые задания.

Практико-ориентированные кейс-ситуации будущие педагоги могут решать как индивидуально, так и коллективно. С помощью предлагаемых практико-ориентированных кейс-ситуаций преподаватель организует для обучающихся практико-ориентированную среду.

Практико-ориентированные кейс-ситуации могут предъявляться для решения будущими педагогами на отдельных карточках, на которых наряду с кейс-ситуацией важно предложить обучающимся отразить процесс ее решения. Это может быть табличный или текстовый вариант рефлексии. Например, таблица с тремя столбиками «Знал», «Узнал», «Хочу узнать» или «Продолжите высказывание»: «для меня было трудным...», «предложенная кейс-ситуация напомнила мне ...»,

«благодаря решению кейс-ситуации я пришел к выводу, что ...».

Многообразие практико-ориентированных кейс-ситуаций по педагогике не исчерпывается предложенными нами видами. Их педагогический потенциал заключается в развитии у будущих педагогов аналитических умений, в их обогащении педагогическими знаниями, в применении теоретических знаний для решения профессиональных задач в будущей педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Оценка эффективности кейс-метода в практико-ориентированной системе обучения / А.Р. Гапсаламов, А.В. Атаманова, В.В. Волкоморова, А.В. Казаков. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-keys-metoda-v-praktiko-orientirovannoy-sisteme-obucheniya> (дата обращения: 21.10.2021).
2. Гулакова, М.В. Кейс-метод как основа практико-ориентированного обучения / М.В. Гулакова, Г.И. Харченко. – Текст : электронный // МНКО. – 2017. – № 2 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-kak-osnova-praktikoorientirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 21.10.2021).
3. Качалова, Л.П. Аналитико-рефлексивные задачи как средство формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач / Л.П. Качалова, Л.Г. Светоноснова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/01pdmn521.html> (дата обращения: 21.10.2021).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 287. – Текст : электронный // Гарант : информ.-правовой портал. – URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения: 10.09.2021).

REFERENCES

1. Gapsalamov A.R., Atamanova A.V., Volkomorova V.V., Kazakov A.V. Ocenka jeffektivnosti kejs-metoda v praktiko-orientirovannoj sisteme obucheniya [Evaluation of the effectiveness of the case method in a practice-oriented learning system]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2018, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-keys-metoda-v-praktiko-orientirovannoy-sisteme-obucheniya> (Accessed 21.10.2021).
2. Gulakova M.V., Harchenko G.I. Kejs-metod kak osnova praktiko-orientirovannogo obucheniya [Case method as the basis of practice-oriented learning]. *MNKO* [The world of science, culture and education], 2017, no. 2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-kak-osnova-praktikoorientirovannogo-obucheniya> (Accessed 21.10.2021).
3. Kachalova L.P., Svetonosova L.G. Analitiko-refleksivnye zadachi kak sredstvo formirovaniya gotovnosti budushhih pedagogov k resheniju professional'nyh zadach [Analytical-reflexive tasks as a means of forming the readiness of future teachers to solve professional problems]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2021, no. 5. URL: <https://mir-nauki.com/01pdmn521.html> (Accessed 21.10.2021).
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya: utv. prikazom M-va prosvesheniya Ros. Federacii ot 31.05.2021 № 287 [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. *Garant: inform.-pravovoj portal* [Guarantee]. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (Accessed 10.09.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7482-8033.

Л.Г. Светоноснова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lubaswet@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6508-452X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogy, Professor, Department Chair of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7482-8033.

L.G. Svetonosova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lubaswet@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6508-452X.

Ольга Михайловна Коморникова
г. Шадринск

Трудности внедрения дистанционно обучения в системе высшего образования

Институт образования в современном обществе переживает процессы трансформации. Остро стоит проблема: каковы будут их результаты и насколько они соответствуют потребностям и интересам общества. Процессы качественных социальных преобразований нередко приводят к состоянию аномии, дезорганизации деятельности субъектов отношений. На основе данных опроса студентов ШГПУ выделены трудности, которыми сопровождается процесс внедрения дистанционного обучения: ограниченность непосредственных контактов, возрастание потока информации, сложности самоорганизации учебной деятельности, недостаточная техническая оснащенность, противоречие принципам здоровьесбережения в образовании. Автор подчеркивает, что данные трудности являются неотъемлемой составляющей процессов создания новых образцов и перехода к новым образовательным практикам. Выделены формы организации учебной деятельности, которые, по мнению студентов, наиболее целесообразно использовать в дистанционном обучении.

Ключевые слова: образование, трансформация, аномия, социальные риски, дистанционное обучение, трудности.

Olga Mikhailovna Komornikova
Shadrinsk

Difficulties of implementing distance learning in the higher education system

The institute of education in modern society is undergoing transformation processes. There is an urgent problem: what will be their results and how they correspond to the needs and interests of the society. The processes of qualitative social transformations often lead to a state of anomie, disorganization of the activities of the subjects of relations. Based on the survey data of SHSPU students, the difficulties that accompany the process of implementing distance learning are highlighted: limited direct contacts, an increase in the flow of information, difficulties in self-organizing educational activities, insufficient technical equipment, contradiction to the principles of health saving in education. The author emphasizes that these difficulties are an integral part of the processes of creating new models and transition to new educational practices. The forms of organization of educational activities that, according to students, are most appropriate to use in distance learning are highlighted.

Keywords: education, transformation, anomie, social risks, distance learning, difficulties.

Трансформация института образования стала неоспоримым фактом нашего времени. Сейчас высказываются различные точки зрения о перспективах его развития. Идут дискуссии о том, какие качества и навыки он должен формировать, о способах перехода к новым образовательным практикам, о том, какую роль будут играть различные участники образовательного процесса.

Одной из существенных проблем трансформации системы образования как перехода к качественно новым образцам и практикам является то, что анализ этой проблемы часто ведется с позиции потребностей экономических субъектов. Однако жизнь общества не ограничивается только экономической сферой, перед ним стоят и другие важные задачи, например, трансляции культурных норм и практик. Учитывая, что процессы трансформации образования незавершенны, то довольно сложно предугадать к каким последствиям они приведут, насколько их результаты соответствуют потребностям и интересам общества. Немаловажной проблемой является и то, что даже имеющиеся аналитические данные малоизвестны или же непонятны педагогическим работникам. Это касается вопросов влияния компьютеризации образования на его качество, взаимосвязи институтов школы и семьи и др.

Еще один момент, который вносит сумятицу в рефлексию трансформационных процессов в образовании – это противоречивые оценки целесообразности уже имеющихся изменений и возможно-

сти реализации намеченных. Например, недостаточно ресурсов для осуществления индивидуализации образования и учета персональных возможностей учащегося [4, С. 35].

Естественной составляющей нашей жизнедеятельности является то, что любые изменения сопряжены с рисками для общества. Логично предположить, что и масштабная трансформация, переживаемая современным образованием, ведет или же может привести к негативным последствиям, будь то некачественная подготовка в плане профессиональных умений и навыков, снижение его роли в формировании мировоззрения, дезориентация обучающихся и педагогов и т.д.

Процессы социальной трансформации объективно сопровождаются заменой одних социальных практик другими. Это может вызвать к жизни состояние общества, которое в социологии обозначается как аномия. В этот период устоявшиеся образовательные нормы и практики теряют свою значимость, а новые в полной мере не сформировались и не признаны сообществом. Все это создает риски некоторого хаоса в образовательной деятельности. Например, меняется роль обучаемого: он должен взять на себя ряд задач по управлению собственной учебной работой вкупе с ответственностью за ее результаты [4, С. 50]. Но готовы ли участники образовательного процесса к этому? Насколько они осознают изменение своих ролей?

Одной из новых образовательных практик, с которой пришлось столкнуться обществу в период

пандемии коронавируса, стал переход к дистанционному формату (онлайн-обучению). Опыт работы в таких условиях получили лица, так или иначе задействованные в образовательном процессе. Исходя из этого опыта, появляются и первые его промежуточные оценки. В частности, предпринимаются попытки выделить сложности, с которыми столкнулись и обучающиеся, и педагоги. Их анализ позволяет выявить риски, сопровождающие процесс трансформации института образования, развития в его рамках новых практик.

Рассмотрим некоторые трудности, с которыми столкнулись студенты ШГПУ в процессе дистанционного обучения на основе данных опроса, проведенного в мае-июне 2020 года. В нем принял участие 381 студент очного отделения и 253 студента заочного отделения [1]. Исследование проводилось с целью мониторинга удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг, но оно дает информацию для понимания рисков образовательной трансформации.

Для студентов очного отделения, наиболее существенной сложностью стало отсутствие непосредственного взаимодействия с преподавателями – 56,2%. Если рассмотреть эти данные в контексте основополагающих принципов и функций образования, то можно отметить следующее. Для молодежи процесс обучения – это важная составляющая процесса социализации. Соответственно, общение необходимо ей для расширения жизненного опыта. Сокращение непосредственной коммуникации создает ощущение недостатка эмоций, знаний. Кроме того, в рамках существующей системы обучения мы более привыкли к непосредственным формам передачи информации и учебного контроля. То есть обучающийся при дистанционном формате может не понимать, правильно ли он выполняет определенные действия.

Еще один аспект этой проблемы, то, что участники дистанционного взаимодействия не всегда могут получить ответ достаточно настолько быстро, как в этом есть потребность. Как неоперативное это взаимодействие оценили 26,2% студентов.

Отмечают студенты и возросшую информационную нагрузку (39,6%). Это связано и с увеличением доли общения путем обмена сообщениями, а также собственно учебной нагрузки. В первом случае мы опять получаем коммуникативные проблемы – участникам образовательного процесса необходимо привыкать к новым форматам взаимодействия. Увеличение учебной нагрузки на студентов может быть связано с тем, что педагогам сложно рационально рассчитать ее в новых условиях или же переход к дистанционному образованию способствует индивидуализации образования, когда студент не может «отсидеться за спинами одноклассников», что более реально для групповой формы занятий.

Почти треть принявших участие в опросе (31,6%) заявили о том, что столкнулись со сложностями в освоении учебного материала. Этот момент

нужно иметь в виду для оценки приемлемости существующих методик онлайн-обучения, способов подачи информации.

Примерно каждый третий также заявил о проблемах с самостоятельной организацией учебного процесса (31,4%). Для выяснения, в чем именно состоит суть проблемы, необходимо проводить дальнейшие исследования. Но, заметим, что исследователи и практики поднимают вопрос о том, что современные студенты недостаточно мотивированы на обучение в традиционном формате, соответственно, они нуждаются во внешнем контроле. Опрос студентов российских вузов, проведенный в 2020 году, показал, что более половины из них (58%) в период дистанционного обучения откладывали выполнение текущих заданий по возможности [3]. Это один из рисков, которые могут возникнуть в результате непродуманного использования дистанционных форм обучения и негативно сказывается на профессиональной подготовке.

При определении организационных основ дистанционного обучения необходимо учитывать, что каждый четвертый опрошенный заявил о проблемах с доступом в Интернет, каждый десятый – об отсутствии необходимого оборудования. Тем самым в настоящее время имеет место противоречие. С одной стороны, студенты в своих пожеланиях по организации дистанционного обучения в будущем явно дают запрос на большее количество интерактива (23%), а с другой, не все имеют полноценный доступ к таким занятиям.

Также часть студентов поддержала идею о том, что существует целый ряд практических навыков, которые можно получить только при выполнении реальных (а не виртуальных) практических и лабораторных работ (23%). Кроме того, как подчеркнул в одном из своих выступлений В.В. Путин: «Онлайн-образование затрудняет формирование навыков работы в коллективе» [2].

Довольно небольшая часть студентов очников отметила, что онлайн формат привел у них к ухудшению состояния здоровья (15,5%). На наш взгляд, эта сторона дистанционного обучения требует особого внимания. Сами студенты задаются вопросом: «Когда ты весь день сидишь за компьютером, что в этом хорошего?» На данный момент можно лишь строить догадки, какие последствия это может иметь при долгосрочном обучении в таком формате. Данные всероссийского исследования показывают, что более многочисленная группа студентов (34%) испытывали те или иные проблемы со сном [3]. Это тоже может рассматриваться как неблагоприятное воздействие на здоровье. Но в то же время 43% отмечают, что при дистанционном обучении стали меньше уставать от учебы [3].

Позиция студентов заочного отделения ШГПУ по многим показателям значительно не отличается. Отметим, что гораздо большее значение для них имеет отсутствие обратной оперативной связи с преподавателями – 40% (26,2% на очном от-

делений) и недостаточное количество консультаций – 15,8% (против 7,3%). При этом, они испытывают меньше сложностей с организацией самостоятельной работы 23,3% (на очном 31,4%), меньше их волнует и отсутствие общения с другими студентами – 13,8% (против 28%).

Исследователи, изучающие проблемы внедрения онлайн-обучения также пришли к выводу, что по мере накопления усталости от такого формата отношение к нему становится более критичным и растет число респондентов, отмечающих какие-либо трудности – с 75% весной до 86% к 1 июня [3].

Существует неясность по многим педагогическим аспектам реализации процесса цифровизации образования ввиду отсутствия достаточного опыта и исследовательской базы. В частности, для обеспечения качественного высшего образования необходимо осмысление того, какими качествами должен обладать современный преподаватель, каким образом должна осуществляться его подготовка, эффективность методов, форм, средств обучения; их методологическое обоснование; разработка методик контроля успеваемости и сформированности образовательных результатов в условиях переноса учебного процесса в глобальную сеть [5, С. 51].

Среди форм учебной работы, которые было бы приемлемо организовывать в дистанционном формате для студентов очного отделения на первом месте стоят лекции – 49,8%, на втором - практические занятия 32,5% и семинары 30%. Лабораторные занятия назвали 15,5% (но не у всех они есть по учебному плану). Практически каждый пятый готов сдавать в таком формате зачеты и экзамены (18,9%), а 17% допускают проведение консультаций. Дистанционное взаимодействие при

написании ВКР и курсовых работ одобряют 13,4%. Однако, в последнем случае надо учитывать, что младшие курсы не знакомы с такой формой работы, поэтому они редко ее отмечают.

Никакие формы работы не приемлемы в дистанционном формате для 11,3%. Конечно, более объективная оценка этих данных требует проведения повторного исследования, когда студенты получат более богатый опыт дистанционной работы и произойдет его осмысление.

У студентов заочной формы обучения оценки аналогичны, единственное отличие – более привлекательная для них форма дистанционной сдачи зачетов и экзаменом – 40% (на очном отделении 18,9%).

Таким образом, необходимо изучать непосредственный опыт трансформации института образования, поскольку любые трансформации несут в себе социальные риски, в том числе и риск аномии, когда слишком быстро происходит отказ от привычных норм и практик. Среди сложностей, которые уже сейчас обозначились, отметим: коммуникативные, осуществление контроля, технические, сохранение здоровья. Представляется, что передача знаний – это более сложный процесс, чем просто доведение информации до сведения. Важна и эмоциональная составляющая этого процесса.

Трудности, которые наметились сейчас, позволяют лучше понять перспективы дистанционного образования, наметить меры по недопущению снижения качества образования в ближайшем будущем. Существующие сложности и противоречия – это неотъемлемая черта процесса изменений. Их дальнейшая рефлексия позволит с наименьшими потерями пройти этот этап.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Коморникова, О.М. Перспективы дистанционного обучения: взгляд студентов / О.М. Коморникова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (декабрь). – С. 48-51.
2. Путин считает, что онлайн-образование не способствует развитию навыка работы в коллективе. – Текст : электронный // ТАСС: информационное агентство России : [сайт]. – Москва, 1999-2021. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/12269331> (дата обращения: 2.09.2021).
3. Студенты назвали основные проблемы онлайн-обучения. Им не хватает общения с преподавателями и подводит техника. – Текст : электронный // РБК: информационное агентство : [сайт]. – Москва, 1995-2021. – URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (дата обращения: 28.08.2021).
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.] ; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343, [1] с. – Текст : непосредственный.
5. Шепелова, Н.С. Основные проблемы цифровой трансформации высшего образования в России / Н.С. Шепелова, Н.Н. Шепелов. – Текст : непосредственный // Экономические исследования и разработки. – 2020. – № 2. – С. 46-52.

REFERENCES

1. Komornikova O.M. Perspektivy distancionnogo obuchenija: vzgljad studentov [Prospects for Distance Learning: Students' View]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2020, no. 4 (dekabr'), pp. 48-51.
2. Putin schitaet, chto onlajn-obrazovanie ne sposobstvuet razvitiyu navyka raboty v kollektive [Putin believes that online education does not contribute to the development of teamwork skills]. *TASS: informacionnoe agentstvo Rossii* [TASS: Russian news agency]. Moscow, 1999-2021. URL: <https://tass.ru/obschestvo/12269331> (Accessed 2.09.2021).
3. Studenty nazvali osnovnye problemy onlajn-obuchenija. Im ne hvataet obshhenija s prepodavateljami i podvodit tehnika [Students identified the main challenges for online learning. They lack communication with the teachers and the technique fails]. *RBC: informacionnoe agentstvo* [RBC: news agency]. Moscow, 1995-2021. URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (Accessed 28.08.2021).

4. Uvarov A.Ju., Gejbl Je., Dvoreckaja I.V., et al. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. In Uvarova A.Ju. (eds.). Moscow: Izd. dom Vysšej shkoly jekonomiki, 2019. 343, [1] p.
5. Shepelova N.S., Shepelov N.N. Osnovnye problemy cifrovoj transformacii vysshego obrazovanija v Rossii [Main problems of digital transformation of higher education in Russia]. *Jekonomicheskie issledovanija i razrabotki [Economic research and development]*, 2020, no. 2, pp. 46-52.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olya.orexovo@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5048-3627.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Social Sciences and the Humanities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, ORCID: 0000-0001-5048-3627.

УДК 37.016

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_79

**Мария Андреевна Косарева,
Наталья Владимировна Павлова**
г. Шадринск

Мобильные приложения для создания образа естественнонаучной картины мира обучающихся

В статье авторами представлен перечень прикладных программ по естественнонаучным дисциплинам, которые могут применяться школьниками для самостоятельного изучения различных биологических, географических, химических и экологических природных явлений. Описаны ресурсы, способствующие формированию естественнонаучной картины мира у школьников. Особое внимание уделяется обоснованию доступности прикладных программ для демонстрации процессов и явлений в природе на интегративном уровне.

Ключевые слова: естественная картина мира, интеграция, прикладные программы, цифровая образовательная среда, мобильные приложения.

**Maria Andreevna Kosareva,
Natalia Vladimirovna Pavlova**
Shadrinsk

Mobile applications for creating an image of the students' scientific picture of the world

The authors present a list of applied programs in scientific disciplines that can be used by schoolchildren for self-study of various biological, geographical, chemical and environmental natural phenomena. The resources forming the scientific picture of the world among schoolchildren are described. Special attention is paid to substantiating the availability of application programs for demonstrating processes and phenomena in nature at the integrative level.

Keywords: scientific picture of the world, integration, application programs, digital educational environment, mobile applications.

В рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» большое внимание уделяется формированию ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций, важное значение имеет создание доступной цифровой среды [3].

Уровень требований к личностным, метапредметным и предметным достижениям учащихся в рамках Федерального государственного стандарта основного общего образования, значительно вырос и существенно отличается подходами к формированию естественнонаучной грамотности школьников.

Главной составляющей такого подхода выступает деятельностный подход, который направлен на освоение практико-ориентированной деятельности школьников. Приоритетной задачей школьного образования становится формирование не суммы

знаний и умений по отдельным дисциплинам естественнонаучного цикла, а интеграция знаний, направленная на формирования естественнонаучной картины мира на уровне глубокого понимания сути процессов и явлений на всех уровнях организации органического мира. Естественные науки – науки, изучающие природные явления на трёх уровнях организации: мегамир, макромир, микромир, что позволяет познать суть устройства окружающей природной среды [2].

Согласно этому, у обучающихся должна быть альтернатива, позволяющая, в том числе, самостоятельно изучать новый материал по интересующей их проблеме на межпредметном уровне, что дает возможность всесторонне изучить сложные процессы в живой и неживой природе, на основе основных законов и правил.

В работе предлагается перечень прикладных программ по естественнонаучным дисциплинам, способствующим расширению знаний школьников при самостоятельном обучении.

Прикладная программа, также называется приложением – это программа, предназначенная для решения задачи или класса задач в конкретной проблемной области применения информационных технологий [1].

Приложения работают при непосредственном взаимодействии с пользователем. Компьютерные программы необходимы для автоматизации каких-либо процессов, хранения и обработки данных, моделирование, проектирование и других вычислительных процессов [1].

Для оптимизации работы с мобильными продуктами, как цифровыми инструментами, целесообразно изучить их многообразие и сформировать банк данных по обучающим приложениям, необходимых для создания образа естественнонаучной картины мира у школьников.

Это становится возможным при условии анализа содержания основных разделов школьного курса естественнонаучных дисциплин: биология, физика, химия, география, астрономия, а также доступности рекомендуемых приложений для мобильных устройств школьников.

Для осуществлений данных этапов работы важно учесть критерии отбора приложений: наличие разделов из школьной программы по предмету; оценка приложения больше 4; бесплатный доступ; размер занимаемого объема памяти на устройстве не более 100 Мб.

Одним из самых доступных, общепризнанных для использования в образовательном процессе, является сервис Google Play. Данный сервис позволяет использовать различные мобильные приложения, при условии подключения к сети Интернет и доступен в окне любого браузера. Мобильные приложения, представленные на данном сервисе для изучения дисциплин естественнонаучного цикла, отличаются большим многообразием доступных инструментов для эффективной обратной связи со школьниками, а также при организации групповых и индивидуальных занятий, а также не требуют материальных затрат.

Рассмотрим основные мобильные приложения по естественным наукам (физика, биология, химия, география, астрономия).

Физика:

1. Физика - термины и формулы. Оценка - 4,4. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 1,6 Мб. В приложение включен понятийный аппарат школьного курса физики и основные формулы. Имеется удобный поиск по ключевым словам.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.devmylab.phisicstf&hl=ru>

2. Физика - весь школьный курс. Подготовка ЕГЭ и ОГЭ. Оценка - 4,6. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 16 Мб. Приложение содержит материал по всем разделам школьного

курса. Справочник поможет систематизировать знания, подготовиться к урокам, контрольным работам, а также к ОГЭ и ЕГЭ.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.studyapps.phys&hl=ru>

3. ЕГЭ Физика 2021 + Тесты. Оценка - 4,4. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 6,3 Мб. Приложение содержит большое количество материалов для подготовки к ЕГЭ по Физике, терминологию, формулы, практические задания и тесты.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=fizika.physics.ege&hl=ru>

4. VoltLab - обучающая игра, состоящая из экспериментов по разделу электричество. Оценка - 4,9. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - зависит от устройства (около 70 Мб.)

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.ru.sever.ElectricalEngineering&hl=ru>

5. Школьная физика – это просто. Оценка - 4,3. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 16 Мб. Содержит уникальный учебный материал, разработанный в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова. Приложение состоит из нескольких разделов физики: кинематика, динамика, законы сохранения, статика и гидростатика.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.AvvaStyle.physics&hl=ru>

Химия:

1. Таблица Менделеева 2021. Оценка - 4,8. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 21 Мб. Приложение отображает всю периодическую таблицу элементов. Таблица имеет длиннопериодическую форму, утвержденную IUPAC. Элементы периодической системы содержат подробное описание и информацию о свойствах элементов, также имеются дополнительные табличные данные.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=mendeleev.redlime&hl=ru>

2. ЕГЭ Химия 2021 + Тесты. Оценка - 4,8. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 39 Мб. Данное приложение содержит в себе материалы для подготовки к ЕГЭ по Химии. Материал является актуальным и содержит всю необходимую информацию для успешной сдачи экзамена.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=himija.chemistry.ege&hl=ru>

3. Химические вещества: Органические и неорганические- обучающая игра. Оценка - 4,3. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 5,2 Мб. В приложении имеется описание органических, неорганических и металлоорганических соединений, кислот и оксидов, углеводородов и спиртов, их систематические и тривиальные названия, структуры и формулы. Имеется несколько режимов и уровней игры и таблица всех соединений.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.asmolgam.chemicals&hl=ru>

4. Функциональные группы в органической химии – Тест. Оценка - 4,7. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 13 Мб. Приложение

включает в себя 80 функциональных групп, классов органических соединений (углеводороды, спирты, эфиры и т.д.) и природных соединений (нуклеиновые кислоты, углеводы, липиды и т.д.).

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.asmolgam.functional&hl=ru>

Биология:

1. Биология - школьный курс. Подготовка ЕГЭ и ОГЭ. Оценка - 4,7. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 8,1 Мб. Содержит материал по всем разделам школьного курса. Справочник поможет систематизировать знания, подготовиться к урокам, контрольным работам, а также к ОГЭ и ЕГЭ.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.studyapps.bio&hl=ru>

2. Биология. Теория. Оценка - 4,7. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 8,7 Мб. Приложение содержит теорию по всем разделам школьного курса биологии.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.myappbook.BiolTeor&hl=ru>

3. Биологический репетитор. Оценка - 4,3. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 58 Мб. Приложение содержит материалы по разделам «Растения», «Животные», «Человек», «Цитология», «Молекулярная биология», «Генетика», «Эволюция», «Онтогенез», «Экология». Состоит из трех разделов: «Биология. ЕГЭ. Ответы», «Учебник по биологии», Научно-популярные статьи с дзен-канала «Биологический репетитор».

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=info.bioedu.egebiology&hl=ru>

4. Биологический процесс. Оценка - 4,5. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 23 Мб. Приложение содержит описание биологических процессов.

Ссылка: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.do_apps.catalog_919&hl=ru

5. Нормальная анатомия человека. Оценка - 4,6. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 1,4 Мб. Приложение включает в себя иллюстрированный атлас анатомии человека, словарь медицинской терминологии и обновляемый каталог статей по строению и функционированию организма человека.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.farmakosha.farma&hl=ru>

6. Лекции по общей биологии. Оценка - 4,7. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 8,6 Мб. Данное приложение представляет собой электронную версию книги «Лекции по общей биологии» (авторы Пименова И.Н., Пименов А.В.).

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mashutka.biology&hl=ru>

Астрономия:

1. Solar Walk Lite - Атлас космоса : Планеты и Спутники. Оценка - 4,5. Размер занимаемого объема памяти на устройстве- зависит от устройства. Приложение представляет собой 3D модель Солнечной системы.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vitotechnology.SolarWalkLite&hl=ru>

2. Астрономия. Оценка - 4,7. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 9,1 Мб. Приложение представляет собой краткое и наглядное пособие по Астрономии. Содержит информацию о солнечной системе, планетах, звёздах, галактиках, туманностях, людях, связанных с астрономией и другое.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=astronomy.astroandroidapps.ru&hl=ru>

3. Starlight - Explore the Stars. Оценка - 4,5. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 5,9 Мб. Приложение - карта звездного неба в реальном времени.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gyrocade.starlight&hl=ru>

4. Астрономия. Оценка - 4,5. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 54 Мб. Приложение - справочник по астрономии.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kirlanik1268&hl=ru>

География:

1. Географические термины. Оценка - 4,2. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 21 Мб. В приложении содержится описание географических терминов.

Ссылка: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.do_apps.catalog_131&hl=ru

2. География. Оценка - 4,3. Размер занимаемого объема памяти на устройстве зависит от устройства. Игровое приложение, в котором представлены общие данные о странах, флаги. Игра имеет 3 режима: узнать столицу указанной страны, и наоборот - страну указанной столицы, узнать страну по флагу.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.aevd.geography&hl=ru>

3. Физическая география. Оценка - 4,4. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 16 Мб. Приложение содержит описание физической географии.

Ссылка: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.do_apps.catalog_932&hl=ru

4. География Великих - тесты по географии. Оценка - 4,2. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 9,3 Мб. Приложение - игра изучение эпохи Великих Географических открытий в виде тестов. Каждая группа вопросов описывает какое-то одно великое путешествие: открытие Австралии, плавание в Америку, поиск сухопутного пути в Индию и т.д.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.donchenko.geagraf&hl=ru>

5. Страны на карте - викторина. Оценка - 4,5. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - зависит от устройства. Игра имеет 10 уровней сложности. На каждом уровне есть страны из различных регионов и континентов мира (Европы, Северной Америки, Южной Америки, Африки, Азии, Средней Азии, Океании, Австралии, Центральной

Америки и Карибского бассейна).

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.paridae.app.android.timequiz.worldcountries.onmap&hl=ru>

6. Животные Красной книги России. Оценка - 4,9. Размер занимаемого объема памяти на устройстве - 24 Мб. Приложение содержит красочные фотографии и подробные описания редких и находящихся под угрозой исчезновения видов диких животных.

Ссылка: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zoogalaktika.redbook.russian&hl=ru>

Таким образом, данные приложения позво-

ляют учащимся самостоятельно получать представления о процессах и явлениях, происходящих в окружающей среде с точки зрения различных наук естественнонаучного цикла на интегративном уровне, демонстрируя многообразие внутренних связей и отношений.

С помощью созданного перечня программ школьники смогут самостоятельно осознавать мотивы своей деятельности и ставить задачи на пути к достижению цели по формированию естественно-научной картины мира.

Изучение естественных наук способствует формированию целостной научной картины мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Степанов, А.Н. Курс информатики для студентов информационно-математических специальностей / А.Н. Степанов. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 1088 с. – Текст : непосредственный.
2. О проекте «Образование 2030». – URL: <https://fioco.ru/> (дата обращения: 24.12.2020). – Текст: электронный.
3. Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. – URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/wUGgmBIMelacJZbOfM1qSB40Uk7HYnkYX03WEObn.pdf>. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Stepanov A.N. Kurs informatiki dlja studentov informacionno-matematicheskikh special'nostej [Informatics course for students of information and mathematical specialties]. Sankt-Peterburg: Piter, 2017. 1088 p.
2. O proekte «Obrazovanie 2030» [About the project “Education 2030”]. URL: <https://fioco.ru/> (Accessed 24.12.2020).
3. Prilozhenie k protokolu zasedanija proektnogo komiteta po nacional'nomu proektu «Obrazovanie» ot 07 dekabnja 2018 g. № 3 [Annex to the Protocol of the project committee on the national project “Education”, December 7, 2018 No. 3]. URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/wUGgmBIMelacJZbOfM1qSB40Uk7HYnkYX03WEObn.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.А. Косарева, студентка 4 курса, направление подготовки Педагогическое образование, профиль «Биология», профиль «География» ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: mari.kosareva.97@bk.ru.

Н.В. Павлова, старший преподаватель кафедры биологии и географии с методикой преподавания ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3215-2677.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.A. Kosareva, 4th year Student, field of training “Pedagogical Education”, profiles “Biology” and “Geography”, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: mari.kosareva.97@bk.ru.

N.V. Pavlova, Senior Lecturer, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3215-2677.

УДК 372.857

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_82

Светлана Ивановна Коурова
г. Шадринск

Использование технологии модульного обучения на уроках общей биологии

Данная статья посвящена рассмотрению теоретических и методических аспектов проблемы использования технологии модульного обучения в условиях современного школьного биологического образования. На основе анализа научной и методической литературы по представленной проблеме определена сущность данной технологии, выделены её особенности и принципы применения, значение для формирования знаний и умений учащихся в рамках деятельностного, личностно-ориентированного и дифференцированного обучения. Уделено внимание раскрытию вопроса о планировании и проектировании модульных уроков с использованием технологической карты урока. Рассмотрены примеры использования технологических карт на модульных уроках экологического содержания. Выделены этапы работы учителя по планированию модульного урока, включающие отбор учебного содержания, операциональный и обратной связи. В заключении представлены выводы о достоинствах и трудностях применения данной технологии в учебном процессе по биологии в старшей школе.

Ключевые слова: модульное обучение, технологическая карта урока, учебный элемент содержания, самоконтроль, школьная биология.

Svetlana Ivanovna Kourova
Shadrinsk

The use of modular learning technology in Biology lessons

This article is devoted to the consideration of the theoretical and methodological aspects of the problem of using the modular learning technology in the context of modern school biological education. The author has determined the essence of the technology, its features and principles of application, the value for the formation of knowledge and skills of students in activity-oriented, personality-oriented and differentiated education based on the analysis of scientific and methodological literature on the problem. Attention is paid to the disclosure of the issue of planning and designing modular lessons using the flowchart of the lesson. The examples of the use of technological maps in modular lessons of ecological content are considered. The stages of the teacher's work on planning a modular lesson are highlighted including the choice of educational content, operational, feedback. The author presented conclusions about the advantages and difficulties of using this technology in Biology lessons in high school.

Keywords: modular learning, lesson flow chart, educational content element, self-control, school biology.

Одной из целей обновления образования в старшей школе является его функциональность, индивидуальный подход и эффективность. Образовательная технология, которая способствует реализации данной цели, выступает технология модульного обучения, которая позволяет организовать изучение материала в доступной форме, индивидуальным темпом, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности школьников. Данная технология возникла и в наши дни широко применяется в странах Западной Европы и США. В российских школах также отдельные педагоги эффективно используют модульное обучение. Концептуальные основы модульного обучения изложены в работах отечественных педагогов П.А. Юцявичене и Т.А. Шамовой. Использование данной технологии в школьной практике раскрывается также в работах следующих учёных: И.П. Волкова, С.Н. Лысенковой, И.Б. Сенновского, П.И. Третьякова, Н.Д. Никандрова, В.Ф. Шаталова, П.М. Эрдиева и других. Модульная технология предполагает, что обучающийся самостоятельно работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, а педагог лишь осуществляет руководство учебной деятельностью. Программа включает в себя целевой план действия, информационный блок, методическое руководство для достижения поставленной учителем цели [5].

Методологические основы технологии модульного обучения составляют идеи и теории учёных в области педагогики, психологии, философии такие как: теория поэтапного формирования умственных действий, программированного обучения, рефлексивный подход к процессу обучения, оптимизация и дифференциация учебного процесса. Как образовательная технология, она имеет свои особенности и принципы, среди которых, по мнению П.А. Юцявичене, важными являются: принцип выделения из содержания обособленных элементов; принцип действенности и оперативности знаний; гибкости; осознанной перспективы; методического консультирования и другие [6].

Для реализации технологии модулей согласно разработке П.А. Юцявичене должна быть создана модульная программа, рассчитанная для отдель-

ного небольшого курса или обширной темы. Проектируя программу учитель, во-первых, должен выделить основные научные идеи курса, а затем структурировать учебное содержание вокруг этих идей в информационные блоки. Определение модулей зависит от целей, объема и структуры учебного материала. По мнению П.А. Юцявичене, модуль можно рассматривать как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, темпу учебно-познавательной деятельности, уровню самостоятельности школьников, когда обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуализированной программой [6]. Учёные И.Б. Сенновский, П.И. Третьяков указывают, что при разработке модуля, как единицы учебной деятельности, необходимо выделять содержательную и операционно-деятельностную часть, включая планируемые результаты [5]. Согласно разработке необходимо выделить блок-модуль содержания учебного материала темы и блок алгоритмического предписания по усвоению этого содержания, который охватывает деятельность учителя и учеников. На основе обобщения можно выделить примерную структуру учебного модуля, которая включает название учебного элемента модуля и управление с указанием содержания, форм и методов для учебных элементов.

Структура модуля включает в себя все дидактические компоненты учебной деятельности: цель и задачи; содержание, которое реализуется посредством разных учебных элементов с пояснениями к учебному материалу; обобщение и контроль.

Для освоения модуля отбирается некоторое количество учебных элементов (УЭ), которые во взаимосвязи образуют его логическую структуру. Выделяется исходный учебный элемент, который дифференцируется в последующих, вытекающих из него элементов. Учебных элементов модулей не должно быть много, но обязательно следующие:

УЭ-0 определяет интегрирующую дидактическую цель по достижению результатов обучения; УЭ-1 включает частную дидактическую цель. Это задания для определения уровня исходных знаний по изучаемой теме. Последующие несколько элементов (УЭ-п) включают частные дидактические

цели, которые представлены заданиями по овладению содержательных частей нового материала. Предпоследний УЭ предполагает обобщение (резюме). Самоконтроль и выходной контроль, подведение итогов урока (оценка степени достижения цели урока), выбор домашнего задания, которое должно быть дифференцировано и зависеть от успешности ученика на уроке – всё это представлено в последнем УЭ [4].

В каждом модуле комплексная дидактическая цель, выделенная на основе образовательной программы и представляющая собой конечную цель

изучения программы, будет распадаться на частные дидактические цели в каждом учебном элементе.

Далее, на этапе проектирования модуля, учитель составляет технологическую карту урока. В ней он отражает содержание модуля и процедуры контроля. Технологическая карта урока, составленная в виде таблицы, выдается каждому ученику для его индивидуальной работы. В течение урока учитель организует разные виды и формы деятельности учеников, ученик, пользуясь картой, выполняет задания, осуществляет оценивание своей работы. В таблице 1 представлен пример структуры технологической карты модуля.

Таблица 1

Технологическая карта модуля

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного материала
УЭ	Цель. Задания.	Рекомендации, пояснения для учащихся.

Таким образом, технологическая карта представляет собой объединение целей и деятельности учителя и ученика. В структуру технологической карты можно включить дополнительную литературу и дидактическое обеспечение. Для этого учитель на этапе планирования проводит анализ содержания образовательной программы, учебника и методических материалов. Такое проектирование учебных модулей позволит учителю прогнозировать, проводить корректировку учебного процесса в зависимости от условий и целей обучения.

Вопросы применения модульного обучения при изучении школьных дисциплин естественно-научной направленности рассматривались в трудах И.В. Гвалковской, Л.В. Корчагина, Л.С. Кругликовой и других.

Рассмотрим применение технологии модульного обучения на уроках общей биологии при изучении экологического компонента.

В курсе общей биологии в соответствии с ФГОС ОО можно вычленил следующие учебные модули (содержательные линии предмета) экологической направленности: «Организм», «Вид», «Биоценозы», «Экосистемы», «Биосфера». Экологическое содержание курса биологии проходит преемственно через все ступени школьной биологии. Знания по экологии обобщаются в 9-11 классах. В содержании учебного предмета «Биология» экологическая составляющая представлена в категориях биологической экологии и природопользования (экосистемная организация жизни, биологическое разнообразие, экологический мониторинг, экологический риск и т.д.). Экологическая культура обучающихся формируется через категории философии, этики, культурологии, экпсихологии (экологическое сознание, экологическое мышление), ценностный подход [2]. В настоящее время существует раз-

нообразии авторских линий по биологии (под руководством В.В. Пасечника, Н.И. Сониной, И.Н. Пономарёвой и др.). Они предусматривают изучение биологии на базовом и профильном уровнях. При этом каждая авторская линия способствует всестороннему экологическому образованию и воспитанию школьников с учетом метапредметного подхода и практико-ориентированного обучения. Структурированность экологии как науки и системный подход к изучению экологического компонента, заложенные в биологическое образование, позволяют применять учителю технологию модульного обучения с целью формирования экологических компетенций учащихся. Для этого учитель выделяет учебные элементы, определяет универсальные учебные действия каждого этапа и цели для ученика. Учебные цели должны быть прописаны диагностично и операционально, так, чтобы ученик понимал задачи деятельности и способы достижения цели; мог оценить каждый этап своей деятельности. При подготовке каждого учебного элемента учитель выделяет универсальные учебные действия, выбирает средства и приёмы их формирования, процедуру оценивания знаний.

В курсе общей биологии изучение экологической составляющей включает учебные цели, связанные с формированием знаний об надорганизменном и организменном живых системах, с развитием умений систематизировать знания о различных формах взаимоотношений между организмами; умений сравнивать экологические системы; определять антропогенную нагрузку на окружающую среду и т.д. [3].

Ниже, в таблице 2 представим фрагмент модуля урока систематизации и обобщения знаний по линии В.В. Пасечника на этапе формулировки целей модуля.

Модуль «Антропогенное воздействие на биосферу» (11 кл.)

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного материала			
УЭ-0	Комплексная интегрирующая цель: систематизировать, и обобщить знания о различных влияниях человека на окружающую природную среду; развивать умения и навыки самостоятельной работы с учебной, справочной литературой, информацией Интернет-ресурсов	Внимательно прочитайте цель урока.			
УЭ-1	Цель: определить исходный уровень знаний о видах антропогенного воздействия человека на природу. Послушайте сообщения учеников о влияниях человека и экологических проблемах. Выполните задание №1 листа контроля. Заполните в начале урока первую колонку таблицы, затем по ходу урока всю таблицу. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"><u>Что я знал об экологической проблеме</u></td> <td style="width: 33%;"><u>Что узнал</u></td> <td style="width: 33%;"><u>Что хочу узнать</u></td> </tr> </table> Работайте вместе с классом. Оцените работу свою и выступающих по пятибалльной системе. Оценки занесите в «Листок контроля». Максимальное количество баллов за работу по УЭ-1 от 1 до 5 б.	<u>Что я знал об экологической проблеме</u>	<u>Что узнал</u>	<u>Что хочу узнать</u>	
<u>Что я знал об экологической проблеме</u>	<u>Что узнал</u>	<u>Что хочу узнать</u>			

Как видно из технологической карты урока учебный элемент урока 1 (УЭ-1) включает в себя дидактическую цель, комплекс заданий и указание к выполнению заданий, а также эталон контроля. Для каждого учебного элемента следует определенное руководство по работе с ним (в данном уроке их 5). Максимально возможное количество модулей не должно превышать 7.

Обратная связь (учитель-ученик) осуществляется благодаря средствам различных видов контроля.

Входной контроль служит для определения уровня подготовленности обучающихся и применяется на этапе актуализации знаний. Например, в УЭ-1, представленного выше фрагмента модульного урока – это заполнение таблицы «Знаю, узнал, хочу узнать». Данный прием используется с целью формирования критического мышления учащихся и способствует поддержанию умственной активности ученика в течение всего урока. В ходе освоения модульной программы применяется также текущий

контроль знаний (в конце каждого элемента). Промежуточный и обобщающий контроль необходимы для проверки знаний и умений обучающихся в конце каждого модуля.

Задача учителя – определить цену каждого задания и критерии для оценивания занести в лист контроля. Лист контроля – это часть учебного элемента. Работа с листом контроля даёт возможность ученикам видеть пробелы в своих знаниях и пути их устранения, предлагаемые учителем. Самооценка на основе эталона позволяет объективно оценить уровень своих достижений.

На модульных уроках, кроме оценки учителя и самооценки, может применяться взаимооценка (осуществляется при работе в паре); прогностическая оценка (оценивают свои знания и умения перед выполнением задания) [1].

Ниже представим, как выглядит лист контроля (см. табл. 3), который можно применять на каждом уроке модульного обучения [1].

Таблица 3

Лист контроля

Лист контроля								
Этапы работы	Количество баллов по заданиям, №							Итого
	1	2	3	4	5	6	7	
УЭ								
УЭ-1								
УЭ-2								
УЭ-3								
УЭ-4								
УЭ-5								
Итого:								
Критерии оценивания (разрабатывает учитель, исходя из уровня сложности задания)								
Дифференцированное домашнее задание:								
Если оценка за урок «5», то вы освобождены от домашнего задания.								
Оценка «4» – повторите обобщающую таблицу урока.								
Ваша оценка «3» – к сожалению, есть пробелы в знаниях, потому повторите материал учебника, записи в тетради, сделанные на уроке, и подготовьтесь к проверке знаний в форме теста.								

Уровни усвоения учебных действий – репродуктивный, прикладной и творческий. Они представлены для ученика на выбор.

Выделение уровней усвоения учебных действий мотивирует ученика на достижение высоких результатов учебной деятельности, даёт возможность оценить свои знания и умения на данный момент времени, подойти творчески к выполнению задания. Используя уровни усвоения учебных действий, учитель активизирует учеников к различным способам изучения программного материала, углублению знаний, творчеству.

При подготовке к каждому модульному уроку учитель опирается на УМК и образовательную программу: выделяет цели урока и соотносит их с программными, определяет основные понятия темы (курса), выделяет перечень лабораторных работ, практических работ, средства обучения (демонстрации), прописывает деятельность учащихся по овладению учебными элементами.

Таким образом, особенностью модульного обучения является то, что оно даёт возможность продвижения каждого ученика со скоростью, определяемой его способностями. У учеников возникает потребность и умение активно воспринимать, усваивать и передавать информацию; обеспечивается высокая интенсивность обучения. Использование модульной технологии обеспечивает устойчивый интерес старших школьников к предмету «Биология».

При использовании данной технологии учитель и ученики работают в сотрудничестве с преобладанием самостоятельной деятельности учеников. Обучающиеся имеют возможность работать в индивидуальном темпе, осуществлять самоконтроль

и самооценку своей деятельности. Уровень репродуктивного знания является обязательным для каждого школьника, но всегда можно выбрать задания высокого и творческого уровня.

Данная учебная технология при всех её достоинствах имеет ряд трудностей, которые связаны с увеличением объема работы учителя при подготовке к модульному уроку. Работа с использованием модульной программы требует больших затрат времени не только при структурировании учебного содержания, формировании учебных элементов, но и с приготовлением технологических карт урока для всего класса. Работая с применением технологии модульного обучения, педагогу надо постоянно осуществлять мониторинг успеваемости учеников, проявлять внимание к результатам их самостоятельной деятельности, предлагать задания, посильные каждому ученику. Эффективность использования данной технологии можно отследить только в процессе продолжительной работы учителя и учеников в рамках данной технологии. В практике работы каждый учитель может использовать элементы модульного обучения, например, карточки с заданиями и критериями оценки к ним; дифференцированные задания, творческую работу, технологии критического мышления и др. Модульную технологию можно применять на всех ступенях школьного обучения. Но с учетом того, что она требует сформированности общеучебных умений, интенсивную умственную активность, навыки самостоятельной деятельности и самоконтроля, то целесообразно ее использование в старшей школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Новикова, Е.А. Урок биологии с применением модульной технологии (7 класс) / Е.А. Новикова. – Текст : непосредственный // Образование в современной школе. – 2011. – № 4. – С. 20-25.
2. Самкова, В.А. Экологическая составляющая стандарта по биологии: основные категории и понятия / В.А. Самкова. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 2018. – № 7. – С. 44-50.
3. Сивоглазов, В.И. Общая биология: 10-11 классы. Базовый уровень / В.И. Сивоглазов, И.Б. Агафонова, Е.Т. Захарова ; под ред. акад. РАЕН проф. В.Б. Захарова. – Москва : Дрофа, 2010. – 381 с. – Текст : непосредственный.
4. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе / Т.И. Третьяков, Н.Б. Сенковский. – Москва, 1999. – Текст : непосредственный.
5. Шамова, Т.И. Модульное обучение: теоретические вопросы, опыт, перспективы / Т.И. Шамова. – Москва, 1994. – Текст : непосредственный.
6. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Вильнюс : Минвуз ЛитССР, 2009. – 68 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Novikova, E.A. Urok biologii s primeneniem modul'noj tehnologii (7 klass) [Biology lesson using modular technology (grade 7)]. *Obrazovanie v sovremennoj shkole* [Education in modern school], 2011, no. 4, pp. 20-25.
2. Samkova V.A. Jekologicheskaja sostavljajushhaja standarta po biologii: osnovnye kategorii i ponjatija [Environmental component of the biology standard: main categories and concepts]. *Biologija v shkole* [Biology at school], 2018, no. 7, pp. 44-50.
3. Sivoglazov V.I., Agafonova I.B., Zaharova E.T. Obshhaja biologija: 10-11 klassy. Bazovyj uroven' [General biology: grades 10-11. A basic level]. In Zaharova V.B. (ed.). Moscow: Drofa, 2010. 381 pp.
4. Tret'jakov P.I., Senkovskij N.B. Tehnologija modul'nogo obuchenija v shkole [Technology of modular learning at school]. Moscow, 1999.
5. Shamova T.I. Modul'noe obuchenie: teoreticheskie voprosy, opyt, perspektivy [Modular training: theoretical issues, experience, perspectives]. Moscow, 1994.
6. Jucjavichene P.A. Osnovy modul'nogo obuchenija [Basics of Modular Learning]. Vil'njus: Minvuz LitSSR, 2009. 68 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.И. Коурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

S.I. Kourova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_87

**Татьяна Викторовна Кузюкова,
Анна Ивановна Березенцева**
г. Тюмень

Исследование особенностей интонационной стороны речи у дошкольника с заиканием

В исследовании раскрыты важность интонации, ее роль в жизни человека, история изучения интонационной стороны речи в России и за рубежом. Представлен краткий обзор исследований по проблеме изучения интонации отечественных и зарубежных исследователей, предпринята попытка изучения интонационной стороны речи у дошкольников с заиканием. Раскрыто влияние речевого дефекта дошкольника на интонационную сторону его речи.

В качестве примера, в исследовании рассматриваются результаты обследования речи мальчика дошкольного возраста с заиканием. Подробное изучение каждого компонента интонационной стороны речи способствует более точному пониманию сути проблемы и наметить перспективы ее решения.

Ключевые слова: заикание, интонационная сторона речи, интонация, мелодика речи, пауза, темп, тембр, ударение.

**Tatiana Viktorovna Kuzyukova,
Anna Ivanovna Berezentseva**
Tyumen

Study of the intonation side of speech peculiarities in a preschooler with stuttering

This paper presents a study that reveals concepts such as intonation and stuttering. The importance of intonation is revealed, what role it plays in a person's life, who studied it in Russia and abroad, what opinions about intonation were formed by scientists and what is the intonation side of speech for a preschooler with stuttering. How the speech defect affected the state of intonation. How exactly the speech defect influenced the intonation side of speech and specifically on each of its components.

As an example, the results of a survey of the speech of a preschool boy with stuttering are given. In these results, each component of the intonation side of speech is considered which contributes to a more accurate understanding of the characteristics of intonation in a given speech disorder.

Keywords: stuttering, intonation side of speech, intonation, melody of speech, pause, pace, timbre, word stress.

Заикание – это нарушение темпа ритмической организации речи, которое обусловлено судорожным состоянием мышц речевого аппарата (К.П. Беккер). Статистические исследования, которые проводятся в разных странах, свидетельствуют о росте количества детей с заиканием. В России заикающихся около 1,2 % всех детей с речевыми патологиями. (Ю.А. Фесенко, М.И. Лохов. 2015). Среди лиц мужского пола оно встречается в 4 раза чаще, чем среди женщин (Н.А. Власова. 2015). В сельской местности заикание встречается реже, 0,8% – 0,9% (И.И. Дёмина, О.Г. Мороз. 2015). Заикание представляет сложный симптомокомплекс, при котором наблюдаются как моторные симптомы, так и психические [4].

У заикающихся, помимо нарушения темпа и ритма речи, как следствие, нарушается и интонационная сторона речи, что сильно затрудняет их общение с окружающими людьми.

Интонационная сторона речи – это основное фонетическое средство оформления речевого вы-

сказывания, совокупность просодических компонентов (мелодика, интенсивность, темп, ритм, логическое ударение, паузирование и тембр), участвующих в членении и организации речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения [8].

Интонация играет особую роль в нашей жизни. Благодаря интонации мы лучше понимаем настроение собеседника, с большим интересом слушаем его и проникаемся его эмоциями, переживаниями. Именно от интонации зависит то, как тебя будут слушать и возникнет ли эмоциональный контакт между собеседниками.

У детей с заиканием имеются нарушения интонационной стороны речи. Это приводит к затруднению в коммуникации, вследствие чего, таким детям трудно адаптироваться в обществе. Для изучения интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста с заиканием, было проведено настоящее исследование.

Изучением интонационной стороны речи занимались многие ученые, к примеру, педагог М.Е. Хватцев, впервые разделивший речевые нарушения на внешние и внутренние. Другие учёные, например, Н.М. Асатиани, Ж.М. Глозман, Б.Д. Карвасарский, В.Н. Мясичев, В.М. Шкловский, указывали на то, что у детей с заиканием нарушена эмоционально-волевая сфера. А.В. Ястребова описала коррекцию заикания у учащихся общеобразовательных школ. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, разработали основные методики логопедического обследования заикающихся.

Первой предложила описать интонацию Е.А. Брызгунова в 1960-х годах, она ввела понятие интонационной конструкции. Лингвисты Л.В. Бондарко, И.Г. Торсуева под словом «интонация» понимали систему фонетических средств, служащих для оформления фонетической целостности высказывания и выявления его смысла. По мнению Б. Астафьева: «в процессе интонирования, личность не мыслит себя вне отношения к действительности, и как языковая, так и музыкальная интонация не проявляется путем механической артикуляции» [5].

Р. Барт – французский философ и литературовед, считал, что язык является не простым орудием содержания, он сам активно производит это содержание. Р. Барт отмечал: «голос – это интимная подпись актера» [3, С.50], из чего можно сделать вывод, что интонация – это элемент его профессионального почерка. Французский писатель, теоретик театра и новатор театрального языка А. Арто, описывая свой «театр жестокости», в действительности расценивал любое высказывание как процесс интонации [2]. О. Байкова, О. Обухова и Г. Поршеску разработали методику для анализа особенностей интонации немцев, проживающих в Кировской области [1].

На основе вышеизложенных данных можно сделать вывод, что интонация - это не просто мелодичный окрас речи, но ещё и инструмент, позволяющий более тонко понимать эмоции собеседника и передавать свои собственные чувства. Интонация – это одна из характерных особенностей людей, делающая каждую речь по-своему уникальной. Однако, при наличии речевого дефекта, эта уникальность может утратиться.

Для исследования была выбрана методика Е.Е. Шевцовой. [6], в которой описан алгоритм, технология обследования интонационной стороны речи. В качестве испытуемого выступал один ребенок дошкольного возраста (5 лет) с заиканием.

Констатирующий эксперимент осуществлялся посредством предъявления ребенку заданий, позволяющих обследовать восприятие и воспроизведение темпа, ритма, пауз, тембра ударения, мелодики речи.

Инструкции к упражнению для определения способности воспринимать и воспроизводить темп

речи были следующими: «Послушай, сколько было ударов. Покажи карточку, на которой изображено нужное количество ударов. Повтори за мной».

Во время выполнения задания ребёнок хорошо справлялся с определением количества ударов, указанных на карточке, и правильно оценивал количество ударов на слух. Однако, самостоятельно воспроизвести серию ударов ему не удалось.

Следующее упражнение было направлено на способность к определению интонации в речи. Мальчику предлагалось прослушать предложение и определить, с какой интонацией оно было произнесено. Затем испытуемый должен был повторить за логопедом предложения с нужной интонацией. При выполнении задания ребёнок легко определял вопросительные, восклицательные и утвердительные предложения, но, при повторении стихотворной фразы за логопедом, мальчик говорил монотонно и тихо, полупрошепотом. При выполнении задания на составление рассказа по картинке, мальчик говорил мало, отрывисто, упуская детали. На предложение рассказать свою любимую сказку, стал говорить громко, но с голосовыми запинками. По этой же причине он не смог выполнить задание на постановку ударения в предложенных словах, ему приходилось прибегать к помощи взрослого.

В упражнении на выделение общего слога в словах мальчик не смог выделить голосом слог, речь снова стала монотонной и полушепотной.

Инструкция для упражнения на проверку модуляции голоса была следующей: «Покажи, как гудит большой пароход и маленький, как подают голос животные и их детеныши». Ребёнок, выполняя задание, подавал звуки то громко, то очень тихо, средний тембр голоса использовался редко.

При обследовании силы голоса, когда логопед произносил звуки, близко, затем отдалялся и произносил их снова, происходило тоже самое, ответы ребёнка были либо тихими, либо громкими, но при этом мальчик хорошо понимал, насколько далеко в данный момент находится звук.

Задание на интонирование мальчик выполнил правильно, но ему не удалось разыграть сказку по ролям, изменив интонацию своего голоса. Герои, которых он пытался озвучивать, звучали практически одинаково.

Во время простого общения с ребёнком отмечалось наличие логических пауз. Однако, по причине наличия речевого дефекта, добавлялись лишние паузы, тонические запинки, что сбивало собственный темп речи ребенка [7].

Выполняя задание на повтор и воспроизведение различных темпов, у мальчика хорошо получалось воспроизводить медленный темп, однако, при попытках повтора быстрого темпа, появлялись запинки. Более подробно результаты проведенного констатирующего исследования представлены на рисунке 1.

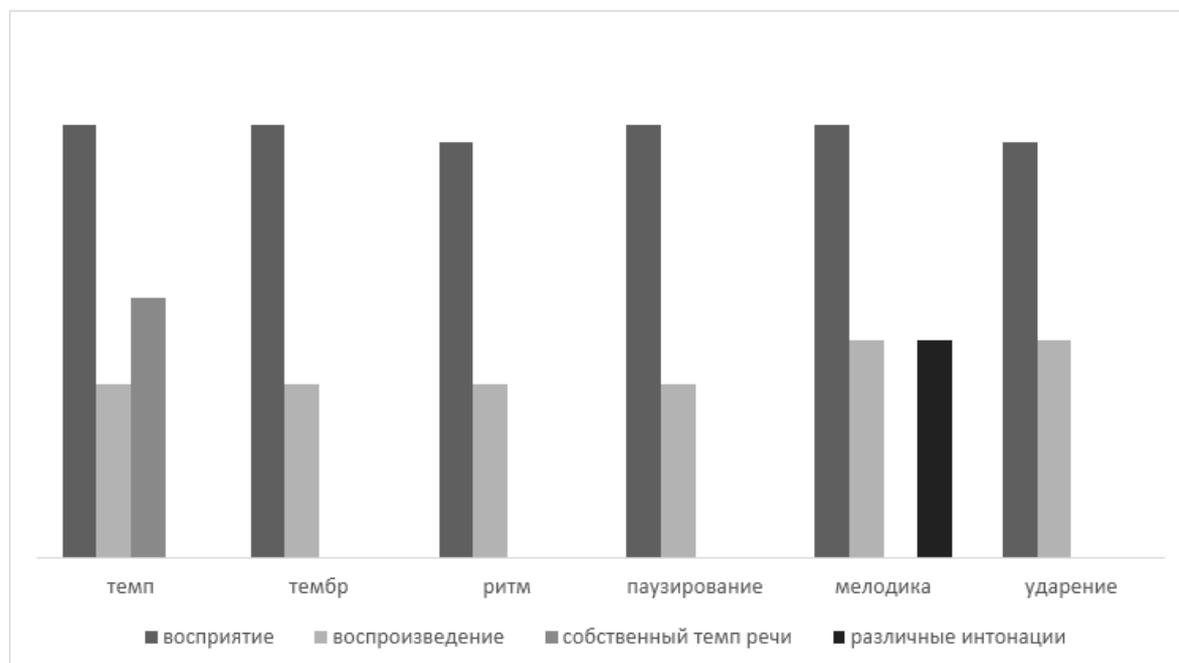


Рис.1. Уровень развития интонационной стороны речи у дошкольника с заиканием

Подводя итоги проведенного обследования, можно сформулировать следующие выводы: у обследуемого были выявлены нарушения воспроизведения ритма речи. Отмечались также нарушения воспроизведения темпа речи. Собственный темп речи ребенка также имел значительные дефекты, обусловленные речевым заключением мальчика. Тембр голоса был либо слишком высоким, либо слишком низким, но чужой тембр испытуемый воспринимал правильно. В ситуации монологического высказывания ребенка эмоциональных оттенков в голосе практически не было, голос звучал монотонно. Паузы в речи были либо слишком длинные, либо слишком короткие из-за итераций в голосе, однако, когда логопед предлагал примеры слов с различным ударением, мальчик правильно выбирал ударный слог или букву. Интонацию в чужой речи мальчик различал верно, но сам разнообразно интонировать не мог. Мелодика речи воспринималась ребёнком хорошо, но плохо воспроизводилась из-за наличия заикания. Ударение в речи мальчика не всегда ставилось верно, но как только логопед стал давать речевой пример возможных ударений одного и того же слова, ребёнок делал правильный выбор по постановке ударения. Таким образом

было выявлено, что интонационная сторона речи у ребёнка нарушена, что требует комплексной коррекционной работы по устранению имеющихся речевых дефектов.

Заключение

Для того, чтобы общение протекало более приятно, непринуждённо и красочно, ребёнку с заиканием следует овладеть интонационной стороной речи, а конкретно воспроизведением темпа, ритма, паузирования, интонации и впоследствии сформировать свой собственный, более плавный темп речи.

Если какой-либо из перечисленных компонентов будет недостаточно сформирован, восприятие и воспроизведение некоторых составляющих интонационной стороны речи так же будет нарушено. Для правильного формирования интонационных составляющих, следует обратить внимание на коррекцию, устранение речевого дефекта ребенка.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что у ребёнка с заиканием нарушено воспроизведение интонации по средствам наличия речевого дефекта, преодоление которого даст возможность сформировать интонационные составляющие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Байкова, О. Контуры интонации в спонтанной речи русских немцев: экспериментальное исследование островов немецкого языка / О. Байкова, О. Обухова, Г. Порческу. – Москва: Амазония, 2019. – 746 с. – Текст : непосредственный.
2. Витаутас, М. Лингвистическая неспособность рассказывать истории: данные литовских и русскоязычных дошкольников / М. Витаутас. – Текст : непосредственный // Клиническая психология. – 2016. – № 1. – С. 142-145.
3. Ермакова, М.А. Развитие интонации у дошкольников с выразительной алалией / М.А. Ермакова. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2019. – 376 с. – Текст: непосредственный.
4. Беккер, К.П. Логопедия / К.П. Беккер. – Москва : Совак, 1981. – 288 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Астафьев, Б.В. Эстетические искания Б. В. Асафьева и его труд: музыкальная форма как процесс / Б.В. Астафьев. – Аллбест, 2012. – 84 с. – URL: https://knowledge.allbest.ru/music/3c0a65625a3ac68a4d53a89421306d27_0.html (дата обращения: 12.10.21). – Текст: электронный.

6. Шевцова, Е.Е. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция заикания / Е.Е. Шевцова. – Москва : Библиотека логопеда, 2009. – 258 с. – Текст : непосредственный.
7. Шевцова, Б.Б. Технологии формирования интонационной стороны речи / Б.Б. Шевцова, Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – Москва : АСТ : Астрель, 2009. – 222 с. – Текст : непосредственный.
8. Чжан Цзяохуа. Интонация и интонирование: терминологический и феноменологический аспекты / Ц. Чжан. – Текст : непосредственный // Научное наследие. – 2019. – № 41. – С. 11-12.

REFERENCES

1. Baikova O., Obukhova O., Porcescu G. Kontury intonatsii v spontanoy rechi Russkikh nemchev: eksperimentalnoe issledovanie ostrovov nemetskogo yazika [The contours of intonation in the spontaneous speech of Russian Germans: an experimental study of the islands of the German language]. Moscow: Amazonia, 2019. 746 p.
2. Vytautas M. Lingvisticheskaya nesposobnost rasskazivat istorii dannye Litovski I Russkoyazichnyh shkolnikov [Linguistic inability to tell stories: data from Lithuanian and Russian-speaking preschoolers]. *Klinicheskaya psichologiya [Clinical psychology]*, 2016, no. 1, pp. 142-145.
3. Ermakova M.A. Razvitie intonatsii y doshkolnikov s vyrazitelnoy alaliei [Development of intonation in preschoolers with expressive alalia]. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2019. 376 p.
4. Becker K.P. Logopedia [Speech therapy]. Moscow: Sovak, 1981. 288 p.
5. Astafiev B.V. Isteticheskie iskania B.V. Astafieva I ego trud muzikalnaya forma kak prozess [Aesthetic searches of B.V. Asafiev and his work: Musical form as a process]. Allbest, 2012. 84 p. URL: https://knowledge.allbest.ru/music/3c0a65625a3ac68a4d53a89421306d27_0.html (Accessed 12.10.2021).
6. Shevtsova E.E. Psichologo-pedagogicheskaya diagnostika I korrekzia zaikania [Psychological and pedagogical diagnostics and correction of stuttering]. Moscow: Speech therapist Library, 2009. 258 p.
7. Shevtsova B.B., Shevtsova E.E., Zabrodin L.V. Technologi formirovaniya intonazionnoy storony rechi [Technologies for the formation of the intonation side of speech]. Moscow: AST: Astrel, 2009. 222 p.
8. Zhang Jiaohua. Intonazya I intonirovanie: terminologicheski I fenomenologicheski aspekty [Intonation and intonation: terminological and phenomenological aspects]. *Naychnoe nasledie [Scientific heritage]*, 2019, no. 41,- pp. 11-12. (In Russ.).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Кузюкова, бакалавр, 4 курс, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000205643@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1457-0867.

А.И. Березенцева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3465-7396.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.V. Kuzuykova, 4th year Undergraduate Student, field of training - 44.04.03 Special (defectological) Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000205643@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1457-0867.

A.I. Berezentseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3465-7396.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_90

Елена Анатольевна Макарова
г. Шадринск

Особенности фонетической интерференции при обучении студентов немецкому языку как второму иностранному

В статье рассматриваются проблемы фонетической интерференции. На основе теоретического анализа исследований по теме, сравнительно-сопоставительного анализа фонем русского как родного, английского как первого и немецкого как второго иностранного языков делаются выводы о том, что интерференция выступает в ее положительном и отрицательном аспектах. Как нарушение фонетической нормы, она базируется на уровне речевого развития студентов в родном языке, уровне владения первым иностранным языком и промежутке времени между изучением иностранных языков. В статье рассматриваются также конкретные случаи отрицательной интерференции при формировании у студентов слухопроизводительных навыков в немецком языке. Автором даются ряд методических рекомендаций по преодолению интерференции и оптимальному формированию фонетических навыков при изучении немецкого языка как второго иностранного.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, немецкий язык, второй иностранный язык.

Elena Anatolevna Makarova
Shadrinsk

The problem of the phonetic interference while studying German as a second foreign language

This article considers the problems of the phonetic interference when Russian students study German as a second foreign language. On the basis of a theoretical analysis of the research, a comparative analysis of the phonemes of Russian as a native, English as the first and German as the second foreign language, the author draws the conclusions that interference appears in its positive and negative aspects. As a violation of the phonetic norm, it is based on the level of speech development of students in their native language, the level of proficiency in the first foreign language and the time interval between the study of foreign languages. Also, the article covers the classification of typical mistakes made by students in mastering hearing-speaking skills and gives methodical recommendations on how to prevent them.

Keywords: phonetic interference, German, second foreign language.

Современная вузовская подготовка будущего учителя иностранного языка предполагает формирование у него произносительной культуры при изучении как первого, так и последующих иностранных языков. Но в образовательной практике возникает ряд трудностей, связанных с фонетической интерференцией при обучении немецкому языку как второму иностранному после английского как первого иностранного. С одной стороны, оба языка относятся к одной группе языков и имеют схожие черты, с другой стороны, это не близкородственные языки. Это находит отражение и в их фонетическом строе. Актуальным становится выявление специфики данной интерференции и нахождение методов и приемов формирования достаточного уровня произносительной стороны речи на немецком языке.

Проблема межъязыковой интерференции и путей ее преодоления не является новой в методике преподавания иностранных языков. Рассмотрению данного вопроса посвящены работы таких известных методистов, как И.Л. Бим, М.Я. Блоха, Н.Д. Гальсковой, П.Б. Гурвич, И.И. Халеевой, А.В. Щепиловой, N. Chomsky, W. Rivers и др. Однако, методисты изучали данное явление с позиции овладения одним иностранным языком. Вопрос интерференции при изучении второго иностранного языка нашел свое отражение в исследованиях М.В. Ефимовой, А.С. Журиной, О.А. Ямшиковой, Н.А. Стрекаловой и др. Изучением фонетической интерференции и путей ее преодоления занимаются В.Ю. Зайцева, В.Н. Марчук, С.А. Никифорова и др. Зарубежные исследования представлены работами Б. Гжешаковска-Павликовской, К. Носке и др.

Целью нашей работы выступило изучение особенностей интерференции при изучении немецкого языка как второго иностранного после английского. Достижению цели способствовало решение ряда задач: определить сущность и содержание понятия «фонетическая интерференция» в рассматриваемом контексте; выявить условия возникновения интерференции, формы ее проявления, а также обозначить методические пути ее преодоления. Практическая значимость изучения данного вопроса заключается в возможности использования его результатов в практике преподавания в школе и вузе.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ исследований по теме, сравнительно-сопоставительный анализ фонем русского как родного, английского как первого и немецкого как второго иностранного языков. Теоретико-методологической основой выступили исследования по теоретической фонетике С.Н. Халевиной, А.Л. Зеленецкого, концептуальные идеи формирования произносительной культуры речи при изучении иностранного языка И.П. Твердохлебовой, Г.Н. Межецкой.

В лингвистике и методике преподавания иностранных языков интерференция рассматривается в единстве ее положительных и отрицательных аспектов. В частности Ю.Н. Горюнова и В.М. Кузнецова, отмечают, что в результате интерференции происходит приобретение, закрепление и усиление навыков в одном языке под влиянием другого, а также происходит отклонение от нормы в одном языке под влиянием другого [4]. Соглашаясь с таким пониманием интерференции, мы сконцентрируемся на ее негативной стороне. Эта сторона представляет с методической точки зрения наибольший интерес, так как она замедляет формирование фонетических навыков. На негативном аспекте концентрируют свое внимание наибольшее количество исследователей [2, 3, 4, 5, 7, 8 и др.]. В нашем исследовании под фонетической интерференцией мы, вслед за Е.А. Будник, понимаем нарушение фонетической нормы, происходящей в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух языков. [2]

В научной литературе, посвященной формированию вторичной языковой личности, активно обсуждается вопрос о том, какой из ранее усвоенных языков является источником переноса. Делаются выводы о том, что влияние первого иностранного языка на начальном этапе значительно, а доля интерферирующего влияния родного языка на второй иностранный значительно меньше. Это обусловлено, по мнению исследователей, постепенным формированием способности к комбинированию и соотношению знаний, элементов изученных систем [5]. Студент, как правило, переносит произносительный навык с одного иностранного языка на другой.

Исследование показало, что степень интерференции зависит от ряда условий. Эти условия мы считаем действительными и для фонетической интерференции. Наиболее значимыми являются уровень речевого развития студентов в родном языке, уровень владения первым иностранным языком и промежуток времени между изучением иностранных языков (это условие остается наименее изученным, так как довольно затруднительно определить оптимальную величину данного промежутка).

Положительная межъязыковая интерференция с английского языка проявляется в быстром формировании артикуляции схожих звуков, например, гласных переднего ряда [i], [i:], [u], [u:], согласных [p], [t], [k] в случае их придыхания, основных интонационных структур простого и сложного повествовательного предложения с их восходяще-нисходящим тоном, которые по своему характеру ближе к английскому, чем русскому языку и др.

В то же время, схожесть, не означает идентичность. Отрицательная интерференция связана, с одной стороны, несоблюдением специфики артикуляции схожих звуков или интонационных моделей, подменой звуков немецкого языка звуками английского языка. Например, указанные схожие гласные переднего ряда являются в немецком языке, все же, более узкими, а нисходящий тон простого повествовательного предложения характеризуется более низким падением и отсутствием, в отличие от английской модели, возможного повышения тона в затакте [5] и др. Это связано с необоснованной идентификации студентами фонетических правил указанных языков, и требует специальной теоретической подготовки и практической работы.

Исследователи выделяют ряд случаев, где интерферирующее влияние английского языка проявляется наиболее сильно [1, 4, 8].

1) При артикуляции гласных звуков проявляется отсутствие лабиализации гласных, а также скользящая артикуляция монофтонгов, произношение немецких гласных шире, чем нужно, отсутствие твердого приступа (*fester Einsatz*) гласных в начале слова или слога, что влияет на четкость ритма немецкой речи, качественная редукция безударных гласных, не произнесение гласного звука [e] в конце слова. (*Leise, Miene, Seele* и др.), замена звуков в зависимости от их позиции как [wɔz].

2) При артикуляции согласных звуков особые проблемы представляют озвончение согласных в конце слова или слога: Ban[d], sa[g], la[g], артикуляция губно-зубного [w] как губно-губного [w]: [w]ie, [w]as, [w]ollen, артикуляция z [ts] как [z]: [z]iemlich, [z]oo, [z]wan[z]ig, замена звука [ju], [ja], [je] на звук [dʒu], [dʒæ], [dʒe] (*jetzt, ja, Jan*), замена звука [ʃ] на звук [s] (*spielen, sprechen*) и др. [5].

3) В случае с интонационным оформлением немецкой речи к основным ошибкам можно отнести повышение тона в затакте в простом повествовательном предложении, в специфичном для немецкого языка интонационном оформлении высказываний с прямой речью и др. [5].

К сожалению, в рамках статьи невозможно перечислить и подробно описать все случаи совпадений и отличий фонетических систем рассматриваемых языков. Важно то, что в изучаемом контексте, их нужно рассматривать как близкородственные, но не идентичные, что накладывает отпечаток на методику работы по преодолению специфичной интерференции.

Хотелось бы также упомянуть, что в случае если студенты овладели произносительными нормами английского языка на недостаточном уровне, то интерференция происходит в оппозиции русский – немецкий язык (как второй иностранный). На фонетическом уровне это проявляется в следующем: частые ошибки, связанные с оппозицией долготы-краткости гласного, скользящее произнесение гласных, как например редукция немецкого гласного звука [o] в безударных слогах (P[a]llitik, C[a]mp, D[a]zent и др.), отсутствие придыхания при произнесении звуков [p], [t], [k] также можно трактовать как перенос из родного языка, смещение ударения в сложных словах (*Komposita*) *Mitarbeiter, Stiefmutter* [6], восходяще-нисходящее движение тона в так называемом общем вопросе [5] и др.

Резюмируя сказанное, можно говорить о том, что интерференция представляет собой проникновение элементов одной языковой системы в другую, в результате чего влияние английского языка на изучение немецкого может быть, как положительным, способствующим более легкому усвоению и пониманию языка, так и отрицательным, создающим дополнительные барьеры в овладении языком.

Успешное преодоление интерференции и оптимальное формирование фонетических навыков при изучении немецкого языка как второго иностранного требует соблюдения ряд методических требований. К таковым, вслед за исследователями, мы относим следующие [3, 4]:

1) Совмещение теоретической и практической фонетической подготовки будущего учителя.

2) Одновременное формирование артикуляторного и артикуляционного навыков на основе специально подобранных упражнений, направленных, в том числе, и на выявление специфики артикуляции немецких звуков и специфику интонационных моделей в отличие от английского языка. В качестве примера можно привести такие упражнения:

1) Lesen Sie folgende Zungenbrecher phonetisch richtig vor. Beachten Sie die Artikulation des Vokals [f]:

– *Vier fünfmal vervierfacht macht mehr als fünf viermal verfünffacht.*

– *Seventy-seven benevolent elephants.*

– *Фрося, брось форс, форс, Фрося, брось.*

2) Lesen Sie folgende Zungenbrecher phonetisch richtig vor. Beachten Sie die Artikulation des Vokals [r]. Lesen Sie dann den russischen Zungenbrecher mit der deutschen Aussprache vor :

– *Rasende Rennfahrer rodeln in der Rodelbahn.*

– *Rita replaces radish in a refecton's receipt, Ruth replaces rice in a relish's receipt.*

– Рита заменяет редис в рецепте закуски, Рут заменяет рис в рецепте гарнира.

3) Формирование навыков должно происходить в рамках специального вводно-фонетического курса, облегчающего студентам процесс освоения произносительными особенностями немецкого языка. Необходимо отметить, что существует несколько видов вводно-фонетических курсов и одним из сложных вопросов является вопрос их содержания. Зачастую они совпадают с вводно-фонетическими курсами первого иностранного языка. Различия состоят лишь в их продолжительности. Исследователи отмечают, что современный вводно-фонетический курс при обучении немецкому языку как второму иностранному должен строиться «языковой параллели» Основной целью вводно-фонетического курса по второму иностранному языку является обучение учащихся точному

произношению звуков и звукосочетаний, формирование элементарных навыков условной речи на уровне ограниченных интонационных и грамматических моделей, т.е. создание новой артикуляционной базы.

4) При изучении немецкого языка как второго иностранного очень важную роль играет использование аутентичных аудио- и видеоматериалов. Они помогают решить проблему иноязычного акцента и межъязыковой интерференции, помогая студенту слышать фонетически правильную речь носителей немецкого языка. К таким материалам можно отнести аудио- и видео сайте института им. И.В. Гёте, серию видеоматериалов Easy German и др.

Выполнение всех необходимых требований помогает преодолеть интерференцию и повышает качество сформированности фонетических навыков будущего учителя английского и немецкого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аталаева, Н.Г. Сравнительно-сопоставительный анализ фонетических систем языков, контактирующих в обучении (немецкий, английский, русский, даргинский, аварский) / Н.Г. Аталаева. – Текст : электронный // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2013. – №1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-foneticheskikh-sistem-yazykov-kontaktiruyuschih-v-obuchenii-nemetskiy-angliyskiy-russkiy> (дата обращения: 25.10.2021).
2. Будник, Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению / Е.А. Будник. – Текст : электронный // Lingua mobilis. – 2012. – № 3 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-inostranny-aktsent-pri-obuchenii-russkomu-proiznosheniyu> (дата обращения: 25.10.2021).
3. Виноградов, В.А. Лингвистические аспекты обучения языку / В.А. Виноградов. – Москва : МГУ, 1972. – 62 с. – Текст : непосредственный.
4. Горюнова, Ю.Н. Проблема фонетической интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному / Ю.Н. Горюнова, В.М. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 14. – С. 604 – 606.
5. Зеленецкий, А.Л. Теоретически курс немецкого языка как второго иностранного : учеб. пособие / А.Л. Зеленецкий. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 288 с. – Текст : непосредственный.
6. Межецкая, Г.Н. Интерференция в речи студентов неязыковых специальностей, изучающих второй иностранный язык (на материале немецкого языка) / Г.Н. Межецкая. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8 (50), ч. 5. – С. 124 – 127. – URL: <https://research-journal.org/languages/interferenciya-v-rechi-studentov-neyazykovyx-specialnostej-izuchayushhix-vtoroj-inostrannyj-yazyk-na-materiale-nemeckogo-yazyka/> (дата обращения: 25.10.2021.).
7. Разумова, М.В. Проблема интерференции и переноса в обучении иностранным языкам на фонологическом уровне / М. В. Разумова. – Текст : непосредственный // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2007. – Вып. 7. – С. 162 – 165.
8. Санигурская, М.Г. Проявление фонологической интерференции в ситуации многоязычия (на материале русского, немецкого и английского языков) / М.Г. Санигурская, Л.В. Величкова. – Текст : непосредственный // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 6 (149), вып. 17. – С. 108–111.

REFERENCES

1. Atalaeva N.G. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz foneticheskikh sistem jazykov, kontaktirujushhix v obuchenii (nemetskij, anglijskij, russkij, darginskij, avarskij) [Comparative analysis of phonetic systems of languages in contact in teaching (German, English, Russian, Dargin, Avar)]. *Izvestija DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki [Dagestan State Pedagogical University. Journal of Psychological and Pedagogical Sciences]*, 2013, no. 1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-foneticheskikh-sistem-yazykov-kontaktiruyuschih-v-obuchenii-nemetskiy-angliyskiy-russkiy> (Accessed 25.10.2021).
2. Budnik E.A. Foneticheskaja interferencija i inostrannyj akcent pri obuchenii russkomu proiznosheniju [Phonetic interference and foreign accent in teaching Russian pronunciation]. *Lingua mobilis*, 2012, no. 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-inostranny-aktsent-pri-obuchenii-russkomu-proiznosheniyu> (Accessed 25.10.2021).
3. Vinogradov V.A. Lingvisticheskie aspekty obuchenija jazyku [Linguistic aspects of language learning]. Moscow: MGU, 1972. 62 p.
4. Gorjunova Ju.N., Kuznecova V.M. Problema foneticheskoi interferencii pri obuchenii nemeckomu jazyku kak vtoromu inostrannomu [The problem of phonetic interference in teaching German as a second foreign language]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2017, no. 14, pp. 604 – 606.

5. Zeleneckij A.L. Teoreticheski kurs nemeckogo jazyka kak vtorogo inostrannogo: ucheb. posobie [Theoretical course of German as a second foreign language]. Moscow: FLINTA: Nauka, 2012. 288 p.
6. Mezheckaja G.N. Interferenciya v rechi studentov neязыkovyh special'nostej, izuchajushhijh vtoroj inostrannyj jazyk (na materiale nemeckogo jazyka) [Interference in the speech of students of non-linguistic specialties studying a second foreign language (based on the material of the German language)]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International Research Journal]*, 2016, no. 8 (50), Part 5, pp. 124 – 127. URL: <https://research-journal.org/languages/interferenciya-v-rechi-studentov-neyazykovyx-specialnostej-izuchayushhix-vtoroj-inostrannyj-yazyk-na-materiale-nemeckogo-yazyka/> (Accessed 25.10.2021.).
7. Razumova M.V. Problema interferencii i perenosa v obuchenii inostrannym jazykam na fonologicheskom urovne [The problem of interference and transference in teaching foreign languages at the phonological level]. *Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo [University Proceedings. Volga region. Humanities]*, 2007, Issue. 7, pp. 162 – 165.
8. Sanigurskaja M.G., Velichkova L.V. Projavlenie fonologicheskoj interferencii v situacii mnogojazychija (na materiale russkogo, nemeckogo i anglijskogo jazykov) [The presentation of phonological interference in a situation of multilingualism (based on the material of Russian, German and English)]. *Nauchnye vedomosti. Serija: Gumanitarnye nauki [Scientific statements. Series: Humanities]*, 2013, no. 6 (149), Issue. 17, pp. 108–111.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Makarova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: semak@shadrinsk.net, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_94

**Екатерина Юрьевна Мезенцева,
Анна Валерьевна Бабилова**
г. Тюмень

Особенности психического развития детей с нарушениями слуха

В статье рассмотрены основные особенности развития детей с нарушением слуха с точки зрения психологии. Был рассмотрен особый раздел психологии, занимающийся коррекцией социальной адаптации детей с нарушением слуха - сурдопсихология. Помимо этого, в статье отмечается, что в большинстве случаев психическое развитие детей с нарушением слуха происходит практически так же, как и у здоровых детей. В ходе исследования были использованы такие методы, как анализ и синтез информации, обобщение и статистический метод. В результате были сделаны выводы, что дети с нарушением слуха составляют большую долю в группе детей, рождающихся с различными дефектами здоровья или получающими их в последующем росте и развитии. Были выделены отличительные особенности психического развития таких детей. Кроме того, отображены основные способы социальной адаптации детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, дети с ОВЗ, психика, психическое развитие, сурдопсихология, коррекционное обучение.

**Ekaterina Yurievna Mezentseva,
Anna Valerievna Babikova**
Tyumen

Characteristics of the mental development of children with hearing impairments

The article discusses the main features of the development of children with hearing impairments from a psychological point of view. A special section of psychology devoted to the correction of the social adaptation of children with hearing impairments – deaf psychology - was considered. In addition, the article notes that in most cases, the mental development of children with hearing impairments is almost the same as that of healthy children. The methods used in the study were information analysis and synthesis, synthesis and statistical method. The conclusions were that children with hearing impairments account for a large proportion of children born with various disabilities or who receive them in later growth and development. Distinctive features of the mental development of such children were highlighted. In addition, the main means of social adaptation of children with hearing impairment are shown.

Keywords: hearing impaired children, children with health limitations, mental health, mental development, deaf psychology, remedial education.

Одной из самых главных проблем конца XX – начала XXI века стал рост детей с ограниченными возможностями здоровья. Огромную долю в этой социальной группе занимают дети с нарушением слуха.

Психическое недоразвитие детей с нарушением слуха свидетельствует о высоком значении нормального слуха в гармоничном развитии ребенка, которое сопровождается формированием всех познавательных процессов, развитием эмоционально-чувствительной сферы, личностных характеристик ребенка. Наиболее ярко эти особенности проявляются у детей с глухотой и тяжелой степенью тугоухости.

Согласно современной статистике в мире за последние два десятилетия число детей, рождающихся с различными дефектами развития увеличивается. В настоящее время доля таких детей среди всех новорожденных составляет около 6-9% [4, С. 16]. Сегодня большое количество детей страдает проблемой развития слуха. По данным Всемирной организации здравоохранения около 32 миллионов детей страдают различными нарушениями слуха [3], в России количество таких детей составляет около 1 миллиона человек [3]. По многочисленным прогнозам, число таких детей может достигнуть отметки в 1,2–1,5 миллиона человек.

В современном мире для детей очень важно развиваться гармонично. Одним из аспектов такого развития является психическое развитие. Под психическим развитием подразумеваются «необратимые, направленные, закономерные изменения психики человека» [2, С. 345]. Характеристика психического развития может делиться на количественные и качественные показатели. К количественным относят темп развития, к качественным – изменение структуры соотношения между разными психическими функциями. Главной предпосылкой психического развития является биологическое развитие, неотъемлемой частью которого является развитие слуха. Наличие различных дефектов биологического развития, в том числе связанных с нарушением слуха, может привести к различным формам социальной дезадаптации [6, С. 39].

В психологии есть особый раздел, занимающийся изучением психофизических особенностей развития детей с нарушением слуха, – сурдопсихология. Главной задачей данного раздела – это поиск компенсаторных возможностей, которые можно направить на исправление сложившейся ситуации.

Сурдопсихологи выделяют следующие общие психологические особенности детей с нарушением слуха [5]:

1. Отставание в психофизическом развитии в диапазоне от 1 до 3 лет.
2. Низкая двигательная активность.
3. Замедленная скорость выполнения отдельных движений и их элементов.
4. Нарушенная координация и ориентация в пространстве.
5. Трудность в переключении внимания.

6. Запоминание на зрительных образах.
7. Замедленный процесс усвоения информации.
8. Трудности в коммуникативных процессах.

Кроме того, нарушение слуха сопровождается различными другими нарушениями в развитии ребенка, на которые также стоит обращать внимание в коррекционном процессе. По мнению И.Ю. Горской, дети, слух которых нарушен, характеризуются в 80% случаев наличием задержки моторного развития, в 44% - нарушениями опорно-двигательного аппарата, в 62% - дисгармоничным развитием всего организма [1, С. 16]. Данные нарушения также влияют на психическое развитие детей. Как правило, это способствует формированию таких черт как скованность и неловкость.

Помимо этого, очень часто детей с нарушением слуха можно охарактеризовать как замкнутых и скованных, главной причиной чего является трудности в налаживании отношений с близким и сверстниками.

Данные особенности психического развития не являются биологически обусловленными, следовательно, есть возможность по преодолению проблем, связанных с социальной адаптацией таких детей. Такому процессу как социальная адаптация детей с нарушением слуха может служить своевременно оказанная коррекционная помощь и создание необходимых условий для преодоления различных трудностей.

Наиболее популярным видом оказания коррекционной помощи детям с нарушениями слуха является обучение в специализированных учебных заведениях дошкольного образования. Это может быть отдельный специальный детский сад или специальный класс или группа при общеобразовательном учреждении. В таких заведениях проводится целенаправленная работа по диагностике, обучению и воспитанию детей с нарушениями слуха. Коррекционное обучение основано на применении специальных психолого-педагогических подходов и направлено на двигательную, интеллектуальную и эмоционально-волеву сферу. Помимо этого, происходит гармоничное развитие речи и мышления.

Стоит отметить, что сегодня становится актуальным инклюзивное образование, т. е. обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных общеобразовательных учреждениях. Как правило, дети имеют выбор, где именно им развиваться и обучаться. Вне зависимости от выбора родителей самого ребенка, педагог и специалисты образовательного учреждения обязаны обеспечить полное интегрирование ребенка в новую среду и коллектив, побуждая его принимать решения и становиться более самостоятельным.

Таким образом, постепенная интеграция ребенка с нарушением слуха в общество является неотъемлемой частью социальной адаптации, что способствует нормальному психическому развитию, выражающемуся в приобщении к общественным нормам и расширению кругозора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горская, И.Ю. Координационная подготовка спортсменов / И.Ю. Горская, И.В. Аверьянов, А.М. Кондаков. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2015. – 254 с. – Текст : непосредственный.
2. Карабанова, О.А. Возрастная психология : конспект лекций / О.А. Карабанова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 456 с. – Текст : непосредственный.
3. Международный день глухих. – Текст : электронный // РИА. – URL: <https://ria.ru/20170924/1505260811.html> (дата обращения: 05.11.2021).
4. Неретина, Т.Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России / Т.Г. Неретина, Т.В. Кружилина, Т.Ф. Орехова. – Текст : непосредственный // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2, № 2. – С. 14-23.
5. Особенности психического развития детей с нарушениями слуха. – Текст : электронный // Тоша & Со. – URL: <https://www.tosha.ru/info/articles/osobennosti-psikhicheskogo-razvitiya-detey-s-narusheniyami-slukha/> (дата обращения: 06.11.2021).
6. Симкин, М.Л. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха / М.Л. Симкин, И.А. Мальцева. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 4, № 1 (13). – С. 38-46.

REFERENCES

1. Gorskaja I.Ju., Aver'janov I.V., Kondakov A.M. Koordinacionnaja podgotovka sportsmenov [Coordination training of athletes]. Omsk: Izd-vo SibGUFK, 2015. 254 p.
2. Karabanova O.A. Vozrastnaja psihologija: konspekt lekcij [Age psychology]. Moscow: Ajris-press, 2005. 456 p.
3. Mezhdunarodnyj den' gluhih [International Deaf Day]. *RIA [RIA]*. URL: <https://ria.ru/20170924/1505260811.html> (Accessed 05.11.2021).
4. Neretina T.G., Kruzilina T.V., Orehova T.F. Problemy i perspektivy razvitiya inkljuzivnogo obrazovaniya v Rossii [Problems and prospects for the development of inclusive education in Russia]. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovanija [Humanitarian and pedagogical research]*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 14-23.
5. Osobennosti psihicheskogo razvitiya detej s narushenijami sluha [Features of the mental development of children with hearing impairments]. *Tosha & So [Tosha & Co]*. URL: <https://www.tosha.ru/info/articles/osobennosti-psikhicheskogo-razvitiya-detey-s-narusheniyami-slukha/> (Accessed 06.11.2021).
6. Simkin M.L., Mal'ceva I.A. Razvitie svjaznoj rechi u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniem sluha [The development of coherent speech in children of primary school age with hearing impairment]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i obshhestvennye nauki [Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences]*, 2020, vol. 4, no. 1 (13), pp. 38-46.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Ю. Мезенцева, студент 3 курса кафедры возрастной психологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, email: Suh023@yandex.ru.

А.В. Бабикова, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.v.babikova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7998-6057.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.Y. Mezentseva, 3rd year Student, Department of Age Psychology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, email: Suh023@yandex.ru.

A.V. Babikova, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.v.babikova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7998-6057.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_96

**Любовь Анатольевна Милованова,
Ольга Александровна Роммель
г. Шадринск**

Профилактика употребления психоактивных веществ в младшем школьном возрасте

В статье рассматривается одна из важнейших проблем в настоящее время – это употребление психоактивных веществ. Наркотизация все больше захватывает детско-подростковую популяцию, в том числе и детей младшего школьного возраста. Анализ имеющихся источников по данной теме позволил сформулировать понятие психоактивных веществ, выделить их классификации по различным основаниям. Авторы попробовали выделить психологические факторы риска вовлечения детей младшего школьного возраста к употреблению психоактивных веществ. Важным моментом является описание основных направлений в профилактической работе по употреблению психоактивных веществ с учащимися начальных классов.

Ключевые слова: психоактивные вещества, профилактика употребления ПАВ, начальная школа.

**Lyubov Anatolyevna Milovanova,
Olga Alexandrovna Rommel
Shadrinsk**

Prevention of psychoactive substances use in primary school age children

The article deals with one of the most important problems at the present time - this is the use of psychoactive substances. Drug addiction is increasingly taking over the child and adolescent population, including children of primary school age. An analysis of the available sources on this topic made it possible to formulate the concept of psychoactive substances, to distinguish their classification on various grounds. The authors tried to identify the psychological risk factors for the involvement of primary school children in the use of psychoactive substances. An important point is the description of the main directions in the preventive work on the use of psychoactive substances with primary school students.

Keywords: psychoactive substances, prevention of the psychoactive substances use, primary school.

В последнее время во многих регионах нашей страны употребление психоактивных веществ, или как их еще называют сокращенно ПАВ, принимает характер эпидемии. Ученые отмечают, что повышение интереса к психоактивным веществам связано с переменами в обществе. Вследствие изменений в ритме жизни или традициях большая часть современного общества не может найти в себе силы для адаптации к новому социуму, вследствие чего в настоящее время наркотизация все больше захватывает детско-подростковую популяцию, что способствует сдвигу показателей ПАВ в младшие возрастные группы. В 2021 году средний возраст начала употребления алкогольных веществ снизился до 12,5 года у мальчиков и 12,9 года для девочек; а возраст токсико-наркотической зависимости снизился до 14,2 лет среди мальчиков и 14,6 лет для девочек. В Российской Федерации 8% молодежи хотя бы раз пробовали наркотические вещества. В современном обществе это становится привычным элементом досуга, частью молодежной субкультуры. Исследования наркотической и алкогольной ситуации у младшего возраста в стране и муниципальных округах дает возможность рассмотрения данной проблемы и ее дальнейшего решения организациями профилактики употребления психоактивных веществ.

Под психоактивным веществом (ПАВ) принято понимать химические соединения естественного или искусственного происхождения, влияющие на функционирование нервной системы и приводящие к изменению психического состояния, т.е. наркотики (опиум и производные), седативные препараты (барбитураты), стимуляторы (кокаин и амфетамины), успокоительные препараты (бензодиазепины), галлюциногены (ЛСД и РСР) [1].

Психоактивные вещества – это вещества, способные изменить восприятие, настроение и познавательные способности людей [3, С. 50]. Особенность действия ПАВ заключается в том, что они формируют пристрастие с возникновением психических и физических зависимостей.

Психоактивные вещества классифицируются:

1) по происхождению – синтезируются на основе растительного сырья и в свою очередь делятся на растительные, полусинтетические и синтетические;

2) по способу действия на организм человека – стимулируют центральную нервную систему (кокаин, кофеин, амфетамин и др.);

3) успокоительные средства (героин, снотворное и др.);

4) галлюциногены и нейролептики – среди младшего школьного возраста более распространены такие вещества, как никотин, кофеин, кокаин, алкоголь, летучие растворители, спайс.

Существуют некоторые психологические факторы риска вовлечения детей младшего школьного возраста к употреблению ПАВ:

1. Отсутствие или нарушение связи с близкими родственниками.

2. Эмоциональное или духовное отставание ребенка.

3. Импульсивность, гиперактивность или, наоборот, вялость, склонность к депрессиям, апатия.

4. Проблемы с поведением или потеря памяти.

5. Рассеянность внимания (сложность в удержании внимания на предметах или деталях, трудность с выполнением упражнений в полном объеме, забывчивость). Дети с данной проблемой часто нуждаются в обучении узкопрофильными специалистами в специальных заведениях [2, С. 45].

Профилактика употребления ПАВ – это совокупность социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, нацеленных на нахождение и исключение причин и условий, содействующих популяризации и употреблению ПАВ, предотвращение формирования и исключение отрицательно направленных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления психоактивными веществами [4].

Выделяют несколько моделей профилактики:

1) медицинская модель ориентирована на информирование учащихся о последствиях приёма психоактивных веществ на психическое и физическое здоровье, и также она регламентирует медико-санитарные последствия приёма ПАВ;

2) образовательная модель направлена на полное информирование детей о проблеме и предоставляет свободу действий при условии максимального ознакомления с последствиями;

3) психосоциальная модель говорит о необходимости воспитания определенных навыков у детей для противостояния внешнему давлению, для того, чтобы сделать правильный выбор в сложной ситуации при предложении им ПАВ, для противостояния конфликту [4].

Профилактика употребления ПАВ делится на первичную, вторичную и третичную. Задачами начальной являются:

1. Развитие личностной и социальной компетентности (усвоение младшими школьниками основных ценностей; формирование критического мышления, психосоциальных навыков; повышение самооценки).
2. Выработка самозащитных навыков: сопротивление негативному влиянию; информирование последствий потребления психоактивных веществ.
3. Выявление возможных проблем взаимодействия младших школьников.
4. Обучение детей принципам решения конфликтных ситуаций, преодоления стресса без употребления психоактивных веществ.
5. Разъяснение пользы от закалывания организма, ведения правильного образа жизни и занятий физической культурой.

Можно выделить следующие направления работы для первичной профилактики:

1. Информирование младших школьников и их родителей.
2. Интерактивные и игровые формы работы для профилактики употребления ПАВ.
3. Организация творческих мероприятий для профилактики употребления ПАВ.

Таким образом, направлениями по предупреждению алкоголизма, наркомании и табакокурения являются аргументирование важности сохранения здоровья в любом возрасте.

Целью вторичной профилактики является устранение всевозможных факторов риска, приводящих к тяжелейшим хроническим заболеваниям неинфекционного характера, провоцирующих появление ПАВ у младших школьников. Данная профилактика направлена на семьи с детьми от 7 до 11 лет, находящимися в группе риска по развитию заболеваний, связанных с психоактивными веществами. Предназначена в первую очередь на родителей младших школьников, имеющих начальные стадии зависимости.

Выделяют следующие методы вторичной профилактики: консультации, диагностики, тесты, медицинские осмотры, собеседования. Большая часть из методов проводится амбулаторно.

Третичная профилактика направлена на выздоравливающих членов семьи и контролирование за протеканием их ремиссии. Обращена на людей, имеющих одного или нескольких детей в возрасте от 7 до 11 лет, страдающих от заболеваний психоактивными веществами, но находящихся в ремиссии [4].

Профилактическая работа с младшими школьниками имеет свои сложности в образовательном процессе, в связи с чем следует учитывать факторы, помогающие определить особенности

профилактической работы с учащимися начальных классов.

Учитель является авторитетом для младших школьников, именно поэтому его высказывания, стиль поведения, отношения к тем или иным предметам оказывают большое влияние на учащихся. Одним из важнейших элементов воспитания является стимуляция представлений ребенка. Именно поэтому педагогу при рассказе о чем-либо необходимо периодически делать паузу, давая ученику самостоятельно представить тот или иной образ. Дети младшего школьного возраста склонны к игре, что обуславливает необходимость ввода активных игровых методов и форм при организации мероприятий по профилактике употребления ПАВ.

Сильная связь детей младшего школьного возраста с родителями дает возможность использования данного пути для формирования отрицательного отношения к употреблению психоактивных веществ.

Отсутствие ощущения определенной «разорванности» картины мира помогает учителю или родителю связывать наркоманию и другие вредные привычки со всем, что может восприниматься младшим школьником в негативном контексте.

Внушаемость, подражаемость, восприимчивость, любознательность выступают основными чертами детей младшего школьного возраста, составляющими основу положительного субъективного восприятия алкоголизации, наркотизации и табакокурения, способствующими формированию установки на «престижность» данного вида деятельности.

Для предотвращения употребления психоактивных веществ детьми младшего школьного возраста существует специальный комплекс мероприятий: беседы о вредных привычках; марафоны игр о вреде употребления ПАВ; конкурсы рисунков «НЕТ вредным привычкам!»; конкурсы стенгазет «Здоровый образ жизни»; спортивные соревнования «Сильные, ловкие, умелые»; групповые дискуссии; конкурсы сочинений.

Таким образом, обстановка с употреблением вредных веществ имеет тенденцию омоложения, вследствие чего требуется не только согласованная работа учреждений, занимающихся профилактикой зависимого поведения среди населения, но и активного участия всех членов семьи, проживающих с младшими школьниками. Для эффективности профилактической работы важна целостная система профилактики зависимости, отгораживающая детей младшего школьного возраста от первых проб или сводящая эти факторы к минимуму. Большую роль в проведении профилактической работы играет личность младшего школьника, его условия воспитания, семейное окружение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буряк, М.Е. Медленные убийцы. Разрушительные последствия употребления психоактивных веществ / М.Е. Буряк. – URL: http://ocmp.belzdrav.ru/nashi/index.php?ELEMENT_ID=27192 (дата обращения: 10.11.2021). – Текст : непосредственный.

2. Дышечев, Р.Д. Педагогические условия профилактики употребления психоактивных веществ младшими школьниками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р.Д. Дышечев. – Майкоп, 2004. – 201 с. – Текст : непосредственный.
3. Ергабылов, М.Б. Новые виды психоактивных веществ. Синтетические наркотики / М.Б. Ергабылов. – Текст : непосредственный // Вестник Казахского национального медицинского университета. – 2018. – № 3. – С. 50-54.
4. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде : приказ М-ва образования РФ от 28.02.2000 № 619. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12090282/> (дата обращения: 11.11.2021). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Burjak M.E. Medlennye ubijcy. Razrushitel'nye posledstviya upotrebleniya psihoaktivnyh veshhestv [Slow killers. The devastating consequences of the use of psychoactive substances]. URL: http://ocmp.belzdrav.ru/nashi/index.php?ELEMENT_ID=27192 (Accessed 10.11.2021).
2. Dyshechev R.D. Pedagogicheskie uslovija profilaktiki upotrebleniya psihoaktivnyh veshhestv mladshimi shkol'nikami. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the prevention of psychoactive substance use by primary schoolchildren. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Majkop, 2004. 201 p.
3. Ergabylov M.B. Novye vidy psihoaktivnyh veshhestv. Sinteticheskie narkotiki [New types of psychoactive substances. Synthetic drugs]. *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo medicinskogo universiteta* [*Vestnik KazNMU*], 2018, no. 3, pp. 50-54.
4. Konceptija profilaktiki zloupotrebleniya psihoaktivnymi veshhestvami v obrazovatel'noj srede: prikaz M-va obrazovaniya RF ot 28.02.2000 № 619 [The concept of prevention of substance abuse in the educational environment]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12090282/> (Accessed 11.11.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент, зав.кафедрой теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3882-3814.

О.А. Роммель, студентка института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: rommel02@bk.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Milovanova, Ph. D. in Philological Sciences, Department Chair, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3882-3814.

O.A. Romme, Student, Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rommel02@bk.ru.

УДК 376.37

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_99

**Анастасия Евгеньевна Милусь,
Анжелика Вячеславовна Арефьева**
г. Тюмень

**Обоснование необходимости формирования графомоторных навыков у детей
старшего дошкольного возраста с дизартрией**

В статье представлен обзор научной литературы последних лет по вопросу формирования графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией. Проведен краткий экскурс в историю изучения и развития дизартрии и графомоторных навыков, охарактеризована причинно-следственная связь предпосылок формирования графомоторных навыков у детей с диагнозом дизартрия. Осуществлён обзор ведущих современных подходов отечественной и зарубежной науки к изучению проблемы графомоторных навыков, особенностей их формирования и развития у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: графомоторные навыки, моторная функция, дизартрия, старший дошкольный возраст, письмо.

**Anastasia Evgenievna Milus,
Angelika Vyacheslavovna Arefieva**
Tyumen

**Foundation of the necessity to form graphomotor skills in older preschool children with
dysarthria**

The article presents a review of the scientific literature of recent years on the formation of graphomotor skills in preschoolers with dysarthria. A brief excursion into the history of the study and development of dysarthria and graphomotor skills is conducted, the causal relationship of the prerequisites for the formation of graphomotor skills in children with dysarthria is characterized. The review of the leading modern approaches of domestic and foreign science to the study of the problem of graphomotor skills, the peculiarities of their formation and development in preschool children is carried out.

Keywords: graphomotor skills, motor function, dysarthria, senior preschool age, writing.

В настоящее время наблюдается рост речевых нарушений. По данным Б.М. Гриншпуна, в XX веке у 25-30% детей старшего дошкольного возраста наблюдались нарушения произносительной стороны речи различного генеза. Исследования Санкт-Петербургского психолого-педагогического центра «Здоровье», проведенные в конце XX – начале XXI веков, свидетельствовали о значительном увеличении числа детей, нуждающихся в логопедической помощи. Нарушение звукопроизношения отмечалось у 52,5 % детей, причем 35,8% из них имели диагноз «дизартрия». В конце 2017 года на Всероссийском совещании об образовательных вопросах Министр образования и науки РФ сообщил актуальные данные: 58% детей имеют речевые нарушения и нуждаются в специализированной помощи. Вместе с тем, доцент кафедры логопедии МПГУ, кандидат педагогических наук, М.М. Любимова отметила характерную особенность отклонений в речевом развитии – их возрастающую тяжесть. А Е.Ф. Архипова, обращаясь к статистическим данным, указала, что 40-60% детей старшего дошкольного возраста имеют речевые нарушения, среди которых одним из наиболее распространенных диагнозов является лёгкая степень дизартрии (встречается до 50% у детей с ОНР и до 35% – с ФФНР).

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Поэтому одним из ведущих дефектов данной речевой патологии является нарушение звукопроизносительной стороны речи, возникающее в результате нарушения двигательного механизма артикуляционного акта как следствия органического поражения центральной и периферической нервной систем. Однако наряду с целым комплексом речевых расстройств, выявляются различные неречевые нарушения, обусловленные, в частности, характерным при дизартрии нарушением функционирования моторной сферы. В результате, нарушаются двигательные механизмы, страдает общая моторика и (или) мелкая моторика [6, С. 3]. Поэтому у детей с дизартрией двигательная активность часто характеризуется недостаточной координированностью, наблюдается общая неловкость и трудности выполнения точных дифференцированных движений.

Недостаточное развития мелкой пальцевой моторики, а также возможные нарушения общей моторики препятствуют правильному и своевременному формированию графомоторных навыков. В результате, у дошкольников возникает задержка развития готовности руки к письму. В случае отсутствия коррекционной работы по развитию общей и мелкой моторики, формированию и совершенствованию графомоторных навыков, у первоклассников часто возникают трудности в овладении навыками письма.

В настоящее время в школе предъявляются всё большие требования к детям, идущим в первый класс, что связано с развитием и усовершенствованием образовательных программ.

Несформированность графомоторных навыков может стать причиной школьных трудностей: в учебную деятельность начинает включаться процесс письма, и недостаточное овладение данным навыком приводит к усложнению усвоения нового материала. Это затрудняет процесс обучения, и в дальнейшем у младшего школьника могут возникнуть трудности в усвоении ряда учебных предметов (русский язык, математика и т.д.). В связи с этим, выявление особенностей графомоторных навыков у дошкольников с речевыми нарушениями оказывается важной темой исследования.

Цель статьи: обоснование необходимости работы по формированию графомоторных навыков у дошкольников с дизартрией на основе теоретического анализа ведущих современных подходов отечественной и зарубежной наук к изучению проблемы.

Впервые дизартрию описал У.Дж. Литтл в 1853 г., изучая клиническую картину ДЦП, а сам термин «дизартрия» был использован в 1879 году А. Куссмаулем, который под этим понятием объединял все нарушения артикуляции. В 1926 г. М.С. Маргулис отграничил дизартрию от моторной афазии. Значительный вклад в расширение научных знаний о дизартрии внесла Т.В. Верясова, описав на основании уже имеющихся знаний и знаний, полученных в ходе исследования, особенности нарушения моторной функции у детей с данным дефектом. Ей же впервые была разработана коррекционно-развивающая система формирования у детей с дизартрией моторного праксиса [6, С. 3-4, 7, 9, 14-15]. С.Л. Рубинштейн и Б.Ф. Ломов, в свою очередь, отметил, что степень развития моторной сферы и сформированность графомоторных навыков взаимосвязаны и взаимообусловлены [12, С. 131]. Вместе с тем, Н.Н. Волоскова подчеркивала взаимосвязь нарушения моторики и наличия трудностей в формировании навыков письма [7, С. 9]. По данным А.Н. Корнева, графомоторные навыки обуславливают процесс письма в целом, а не только влияют непосредственно на почерк ребенка [9, С. 11, 14]. Это может являться одним из оснований точки зрения М.М. Безруких о том, что формирование графического навыка письма – ведущий компонент обучения детей [5, С. 3]. Е.Ф. Архипова, описывая особенности детей с дизартрией, отмечает стойкие трудности формирования графомоторных навыков. Это же отмечает и Л.В. Лопатина, представляя логопедическую работу с такими детьми и рекомендуя развивать у них ручную моторику, динамическую координацию рук, формировать кинетические и кинестетические основы движения [11, С. 10-20]. О.Б. Иншаковой разработана методика формирования графомоторных навыков у дошкольников.

Интерес к изучению графомоторных навыков, особенностей их формирования и развития у детей сохраняется в современных отечественных и зарубежных исследованиях.

С.С. Культяева не рекомендует обучать детей письму до школы, но при этом указывает на необходимость формирования графомоторных навыков [10, С. 337]. Этого же воззрения придерживаются И.Б. Пименова и Д.С. Гинсарь, отмечая необходимость подготовки ребенка к овладению письмом. Только в этом случае техника письма будет правильно сформирована [13, С. 22]. А.О. Глебова подчеркивает необходимость создания новых программ по формированию графической деятельности дошкольников, поскольку существующие не могут обеспечить достаточный уровень графической подготовки ребенка к школе и, в связи с этим, она разрабатывает собственную программу [8, С. 3, 6, 16-19, 37].

V. Matijević-Mikelić, T. Košiček, M. Crnković, Z. Trifunović-Maček и S. Grazio изучали развитие ранних графомоторных навыков у детей с нарушениями нервно-психического развития. В ходе исследования ими было выдвинуто предположение: несмотря на хороший уровень начальной компенсации в раннем развитии графомоторных навыков, необходимо поддерживать их дальнейшее развитие, чтобы предотвратить возникновение у ребенка трудностей в развитии графомоторных навыков, а в дальнейшем и навыков письма [1]. J.M. Navigerová и J. Janků, признавая графомоторные навыки важным навыком готовности к школе и указывая их влияние на личность ученика в целом, проводили скрининговое обследование дошкольников для изучения уровня сформированности у них графомоторных навыков. В результате ими были выделены специфические критерии

уровня сформированности графомоторных навыков и разработан новый скрининговый инструмент для выявления детей с графомоторными трудностями уже в дошкольном возрасте [3]. A. Domagała и U. Mirecka проводили исследование оценки графомоторных навыков у детей, проходящих дошкольную подготовку, по результатам которой была создана новая методика диагностики «Профиль графомоторных навыков. Версия для детей, проходящих одногодичную дошкольную подготовку» [2]. U. Mirecka помимо этого изучала графомоторные навыки у детей с дизартрией при ДЦП. В своей работе она отметила, что оценка графомоторных навыков должна быть обязательным элементом логопедической диагностики, поскольку это может помочь диагностировать нейромоторные нарушения и облегчить диагностику клинической формы дизартрии [4].

Заключение:

Таким образом, рассмотренная тема не утратила своей актуальности, и в настоящий момент, с развитием технологий, является еще более важной.

Результаты обзора литературы свидетельствуют о том, что дети с дизартрией обычно нуждаются в целенаправленной работе по формированию и развитию графомоторных навыков. Диагностику уровня сформированности графомоторных навыков необходимо проводить, начиная уже с дошкольного возраста. Причем это должна быть как обязательная скрининг-диагностика, так и дифференциальная диагностика, осуществляемая с детьми, у которых было выявлено нарушение или недоразвитие графомоторных навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Development of early graphomotor skills in children with neurodevelopmental risks / V.Matijević-Mikelić, T. Košiček, M. Crnković, Z. Trifunović-Maček, S. Grazio. – Text : electronic // Acta Clin Croat. – 2011. – Vol. 50, № 3. – P. 317–321. – URL: https://www.researchgate.net/publication/221883270_Development_of_early_grap_homotor_skills_in_children_with_neurod_evelop_mental_risks.
2. Domagała, A. Graphomotor Skills in Children Carrying out the One-Year Preschool Preparation Obligation – the Need of Wide Range Assessment / A. Domagała, U. Mirecka. – Text : electronic // Polskie Towarzystwo Logopedyczne. – 2020. – P. 329–340. – URL: https://www.researchgate.net/publication/346928117_Graphomotor_Skills_in_Children_Carrying_out_the_One-Year_Preschool_Preparation_Obligation_-_the_Need_of_Wide_Range_Assessment.
3. Navigerová, J. M. Graphomotor skills of pre-school children: pilotage of screening scale / J. M. Navigerová, J. Janků. – Text : electronic // Proceedings of EDULEARN 18 Conference. – 2018. – P. 2875–2879. – URL: https://www.researchgate.net/publication/326440095_GRAPHOMOTOR_SKILLS_OF_PRE-SCHOOL_CHILDREN_PILOTAGE_OF_SCREENING_SCALE.
4. Mirecka, U. Graphomotor skills in dysarthric persons. As exemplified by dysarthria in cerebral palsy / U. Mirecka. – Text : electronic // Polskie Towarzystwo Logopedyczne. – 2021. – P. 187–202. – URL: https://www.researchgate.net/publication/350124634_Graphomotor_skills_in_dysarthric_persons_As_exemplified_by_dysarthria_in_cerebral_palsy.
5. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму : метод. пособие к прописям / М.М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2002. – 32 с.
6. Верясова, Т.В. Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т.В. Верясова. – Екатеринбург, 1999. – 18 с. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_1197770?page=1&rotate=0&theme=white. – Текст : электронный.
7. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.Н. Волоскова. – Москва, 1996. – 158 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/trudnosti-formirovaniyanavyka-pisma-u-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov>. – Текст : электронный.

8. Глебова, А.О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.О. Глебова. – Москва, 2009. – 29 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-graficheskikh-umenii-u-detei-doshkolnogo-vozrasta/read>. – Текст : электронный.
9. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с. – Текст : непосредственный.
10. Культяева, С.С. Формирование графомоторных навыков у дошкольников со стертой дизартрией / С.С. Культяева. – Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. – Москва, 2017. – № 3. – С. 336–346.
11. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л.В. Лопатина ; под ред. Е.А. Логиновой. – Санкт-Петербург : Союз, 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный.
12. Пименова, С.К. Особенности формирования графомоторного навыка младших школьников со стёртой дизартрией / С.К. Пименова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии : материалы науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, соискателей и практ. работников «Дни науки МГПУ – 2010» / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – Москва : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 131–136.
13. Пименова, И.Б. Теоретические аспекты изучения графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / И.Б. Пименова, Д.С. Гинсарь. – Текст : непосредственный // AUDITORIUM. – 2020. – № 3 (27). – С. 22–26.

REFERENCES

1. Matijević-Mikelić V., Košiček T., Crnković M., Trifunović-Maček Z., Grazio S. Development of early graphomotor skills in children with neurodevelopmental risks. *Acta Clin Croat*, 2011, vol. 50, no. 3, pp. 317–321. URL: https://www.researchgate.net/publication/221883270_Development_of_early_grap_homotor_skills_in_children_with_neurod_velop_mental_risks.
2. Domagała A., Mirecka U. Graphomotor Skills in Children Carrying out the One-Year Preschool Preparation Obligation – the Need of Wide Range Assessment. *Polskie Towarzystwo Logopedyczne*, 2020, pp. 329–340. URL: https://www.researchgate.net/publication/346928117_Graphomotor_Skills_in_Children_Carrying_out_the_One-Year_Preschool_Preparation_Obligation_-_the_Need_of_Wide_Range_Assessment.
3. Havigerová J.M. Janků J. Graphomotor skills of pre-school children: pilotage of screening scale. *Proceedings of EDULEARN 18 Conference*. 2018, pp. 2875–2879. URL: https://www.researchgate.net/publication/326440095_GRAPHOMOTOR_SKILLS_OF_PRE-SCHOOL_CHILDREN_PILOTAGE_OF_SCREENING_SCALE.
4. Mirecka U. Graphomotor skills in dysarthric persons. As exemplified by dysarthria in cerebral palsy. *Polskie Towarzystwo Logopedyczne*. 2021, pp. 187–202. URL: https://www.researchgate.net/publication/350124634_Graphomotor_skills_in_dysarthric_persons_As_exemplified_by_dysarthria_in_cerebral_palsy.
5. Bezrukih M.M. Obuchenie pervonachal'nomu pis'mu: metod. posobie k propisjam [Teaching initial writing]. Moscow: Prosveshhenie, 2002. 32 p.
6. Verjasova T.V. Korrekcionno-razvivajushhaja sistema formirovanija motornogo praksisa v strukture preodolenija obshhego nedorazvitiya rechi u detej s dizartriiej. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Correctional and developmental system of motor praxis formation in the structure of overcoming general speech underdevelopment in children with dysarthria. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Ekaterinburg, 1999. 18 p. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_1197770?page=1&rotate=0&theme=white.
7. Voloskova N.N. Trudnosti formirovanija navyka pis'ma u uchashhihsja nachal'nyh klassov: diss. kand. ped. nauk [Difficulties in developing writing skills in primary school students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 1996. 158 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/trudnosti-formirovaniya-navyka-pisma-u-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov>.
8. Glebova A.O. Formirovanie graficheskikh umenij u detej doshkol'nogo vozrasta. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of graphic skills in preschool children. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2009. 29 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-graficheskikh-umenii-u-detei-doshkolnogo-vozrasta/read>.
9. Kornev A.N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detej : ucheb.-metod. posobie [Reading and writing disorders in children]. Sankt-Peterburg: MiM, 1997. 286 p.
10. Kul'tjaeva S.S. Formirovanie grafomotornykh navykov u doshkol'nikov so stertoj dizartriiej [Formation of graphomotor skills in preschoolers with erased dysarthria]. *Konferencium ASOU*: sb. nauch. tr. i materialov nauch.-prakt. konf. [ASOM Conference]. Moscow, 2017, no. 3, pp. 336–346.
11. Lopatina L.V. Logopedicheskaja rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta s minimal'nymi dizartricheskimi rasstrojstvami: ucheb. posobie [Speech therapy work with preschool children with minimal dysarthric disorders]. In E.A. Loginovoj (ed.). Sankt-Peterburg: Sojuz, 2005. 192 p.
12. Pimenova S.K. Osobennosti formirovanija grafomotornogo navyka mladshih shkol'nikov so stjortoj dizartriiej [Features of the formation of the graphomotor skills of primary schoolchildren with erased dysarthria]. Ushakova E.V. (eds.) *Sovremennye problemy special'noj pedagogiki i special'noj psihologii*: materialy nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov, soiskatelej i prakt. rabotnikov «Dni nauki MGPU – 2010» [Modern problems of special pedagogy and special psychology]. Moscow: GOU VPO MGPU, 2010, pp. 131–136.
13. Pimenova I.B., Ginsar' D.S. Teoreticheskie aspekty izuchenija grafomotornykh navykov u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s minimal'nymi dizartricheskimi rasstrojstvami [Theoretical aspects of studying graphomotor skills in older preschool children with minimal dysarthric disorders]. *AUDITORIUM*, 2020, no. 3 (27), pp. 22–26.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Е. Милусь, студент, бакалавр 3 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия», ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000226955@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0002-0386-2664.

А.В. Арефьева, кандидат биологических наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.v.arefeva@utmn.ru, ORCID: 0000-0001-5958-4459.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.E. Milus, 3rd year Undergraduate Student, field of training "Special (defectological) education", profile "Speech therapy", Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000226955@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0002-0386-2664.

A.V. Arefieva, Ph. D in Biological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.v.arefeva@utmn.ru, ORCID: 0000-0001-5958-4459.

УДК 373.3.016:51

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_103

**Ирина Владимировна Налимова,
Ксения Игоревна Львова
г. Ярославль**

Учебные задания на уроках математики – средство формирования представлений младших школьников о величине

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением величин в начальной школе. Анализ теоретических источников позволил определить важность и сложность формирования понятия «величина» у младших школьников, в статье приводятся несколько различных подходов к определению. Опираясь на анализ точек зрения разных ученых, авторы статьи выделяют основные составляющие понятия «величина». В начальной школе применяется интуитивный подход к изучению величин. Авторами было проведено исследование, результаты которого определили проблемы процесса формирования представлений о величинах учениками начальных классов. Диагностика знаний и умений четвероклассников продемонстрировала невысокий уровень формирования представлений о величинах. На основе работ Н. Б. Истоминой перечисляются этапы изучения величин. К каждому этапу приводятся примеры учебных заданий с комментариями на примере изучения длины. Приведены теоретические выводы, также выделены методические приемы, способствующие повышению качества изучения величин в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, величина, учебное задание.

**Irina Vladimirovna Nalimova,
Kseniya Igorevna Lvova
Yaroslavl**

Study assignments in mathematics lessons – a means of forming ideas of junior school-children about the value

The article discusses issues related to the study of quantities in primary school. The analysis of theoretical sources made it possible to determine the importance and complexity of the formation of the concept of "value" in junior schoolchildren; the article provides several different approaches to the definition. Based on the analysis of the points of view of different scientists, the authors of the article highlight the main components of the concept of "value". In elementary school, an intuitive approach to the study of quantities is used. The authors carried out a study, the results of which identified the problems of the process of forming ideas about values by primary school students. Diagnostics of knowledge and skills of fourth-graders demonstrated a low level of formation of ideas about values. Based on the works of N.B. Istomina lists the stages in the study of quantities. For each stage, examples of educational tasks are given with comments on the example of studying the length. Theoretical conclusions are given, methodological techniques are also highlighted that contribute to improving the quality of the study of quantities in elementary school.

Keywords: junior schoolchild, teaching mathematics, value, educational task.

Одна из наиболее важных и сложных задач обучения математике в начальной школе – формирование понятия «величина». Важность данного вопроса обуславливается тем, что окружающий мир представлен в виде разнообразия величин, с которыми младший школьник встречается ежедневно. Одним из аспектов сложности изучения величин в начальной школе является то, что рассмотрение понятия «величина» в математике реализуется в рамках аксиоматического подхода, который

не может быть полноценно реализован в виду возрастных особенностей учащихся.

Вся теория, связанная с величинами строится с помощью исходных свойств их характеризующих. Так Н.Б. Истомина поясняет, что в методике обучения математике понятие «величина» долгое время связывалась с понятием «именованное число». При этом считали, что это понятие известно из повседневной жизни, а, следовательно, и свойства его [1, С. 53].

В начальных классах представление о величинах формируется на интуитивном уровне, а, следовательно, имеет место быть интуитивный подход. В рамках данного подхода понятие о величине трактуется: величина – некоторое свойство предмета или явления, которое, прежде всего, связано с измерением. Измерение производится как сопоставление одной величины с другой, выполняющей функцию мерки. Отсюда младшие школьники делают вывод, что искомая величина – это количество мерок, входящих в неё (5 см – 5 раз по 1 см). Поэтому в начальной школе часто понятие «величина» отождествляется с понятием «количество», что не совсем правильно [3, С. 4]. Далее у обучающихся в начальной школе формируется представление, что однородные величины можно сравнивать, складывать, вычитать, умножать и делить на число.

В результате обучения важно, чтобы каждый ребенок имел реальные представления об единицах измерения различных величин, но при этом нельзя отказываться от измерения «на глаз», оценивания массы, прикидывая её «на руку», определения небольших промежутков времени без использования часов. Измерение без инструментов способствует формированию у младших школьников пространственных и временных представлений.

В одной из школ города Ярославля в четвертом классе было проведено исследование, направленное на проверку сформированности у учащихся представлений о понятие величина. Результаты анализа проведённого теста показали, что 57 % учащихся класса смешивают понятие «величина» и «единицы измерения величины», и 4% полностью не различают указанные выше понятия, 35% обучающихся не имеют практического представления о величинах, 25% – не усвоило перевод величин из одной единицы в другую. Наибольшие трудности вызвали затруднения задания, связанные величинами: площадь и скорость.

Каждая величина имеет свою специфику, а, следовательно, и свои методические особенности изучения, но, не смотря на это, методистами была сформирована общая методика изучения величин в начальной школе. Данная методика и успешное её применение учителем позволит педагогу осознанно и целенаправленно организовывать деятельность учащихся на уроке. При формировании представлений о величинах целесообразно ориен-

тироваться на определённые этапы, которые отражают математическую трактовку понятия величина, взаимосвязь данного понятия с изучением других вопросов начального курса математики, а так же психологические особенности младших школьников. Н.Б. Истомина выделила 8 этапов изучения величин:

1-й этап: выяснение и уточнение представлений школьников о данной величине (обращение к опыту ребёнка).

2-й этап: сравнение однородных величин (визуально, с помощью ощущений, наложением, приложением, путём использования различных мерок).

3-й этап: знакомство с единицей данной величины и с измерительным прибором.

4-й этап: формирование измерительных умений и навыков.

5-й этап: сложение и вычитание однородных величин, выраженных в единицах одного наименования.

6-й этап: знакомство с новыми единицами величин в тесной связи с изучением нумерации и сложения чисел. Перевод однородных величин, выраженных в единицах одного наименования, в величины, выраженные в единицах двух наименований, и наоборот.

7-й этап: сложение и вычитание величин, выраженных в единицах двух наименований.

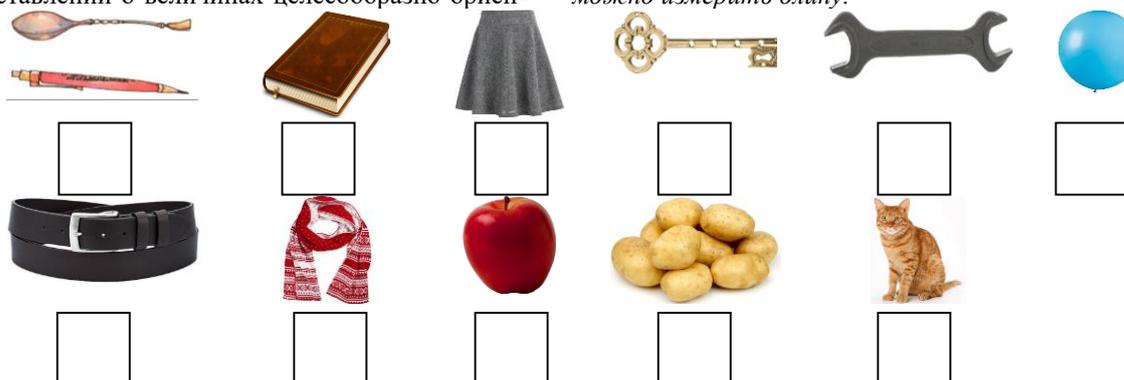
8-й этап: умножение и деление величин на число [1, С. 54].

Обратим внимание, что методика усвоения таблицы мер в начальных классах должна строиться не только на запоминании или частом повторении, как это бывает в большинстве случаев, а на тесной связи с практической деятельностью учащихся при решении задач. Предпочтительно, чтобы данные в задачах не были изначально известны, а получались бы в результате практической измерительной деятельности школьника, например, нахождение размеров учебника, школьной парты, школьной доски.

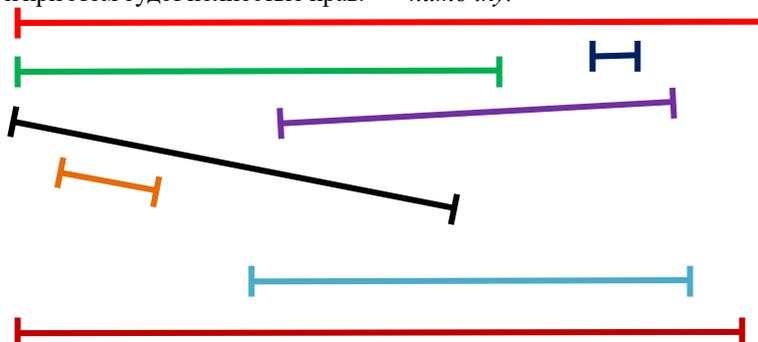
Рассмотрим учебные задания, которые уместно использовать на каждом этапе изучения величины, на примере длины:

На первом этапе используются задания на актуализацию знаний, умений и навыков, имеющие репродуктивный характер.

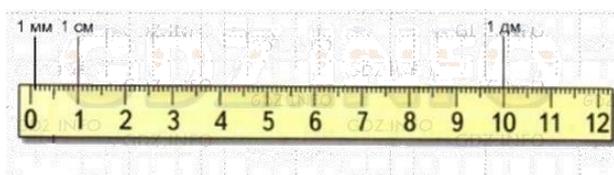
Пример. Отметь предметы, у которых можно измерить длину.



Проверка правильности выполнения задания каждым учащимся осуществляется посредством коллективного обсуждения, где каждый получает возможность доказать своё точку зрения, доказательство может производиться на основе конкретных примеров. Так учащийся может сказать, что у кошки можно измерить длину хвоста и при этом будет полностью прав.



Сравнение однородных величин (визуально, с помощью ощущений, наложением, приложением, путём использования различных мерок) имеет тесную взаимосвязь с дошкольным возрастом, поэтому предложенное выше задание имеет место быть лишь в 1 классе.



В рамках предложенного задания знакомство с измерительным прибором производится опосредованным путём, т.е. учащиеся получают конкретное задание, связанное с детальным рассмотрением и самостоятельно и непроизвольно узнают информацию о приборе. Знакомство с единицами измерения выстроено таким образом, что где-то они представлены явно, а где-то необходимо поискать и подумать.

На втором этапе – возможно педагогу применять контролирующие задания, имеющие тренировочный характер.

Пример. Сравни длины отрезков и расположи их в порядке увеличения. Там, где затрудняешься произвести измерение визуально, используй ниточку.

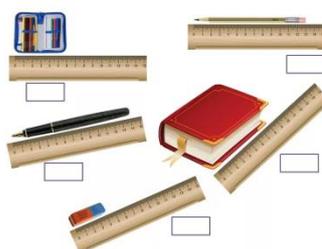
На третьем этапе – могут иметь место задания, связанные с изучением нового материала репродуктивного характера.

Пример. Внимательно рассмотри измерительные приборы длины и выпиши все единицы измерения для данной величины.



На четвертом этапе – возможны задания на закрепление и применение знаний и умений. В рамках данного этапа продуктивнее использовать практические задания, которые активизируют познавательную деятельность младших школьников.

Пример. Измерь длину предметов, лежащих у тебя на парте. Результаты измерения запиши в схему.



Обратим внимание, что при выполнении такого рода задания учителю необходимо объяснить учащимся, что измерения производятся на реальных предметах, а не на схеме (задача схемы – определение предметов для измерения и фиксация результатов).

На пятом этапе – учитель может использовать задания, связанные с изучением нового материала (решение задач и вычисление значений выражений).

Пример. У Веры лента длиной 342 см, у Кати на 125 см длиннее. А у Гали лента, длина которой равна сумме длин лент Веры и Кати вместе. Какой длины Галина лента? На сколько см лента Гали длиннее ленты Веры?

Сложение и вычитание однородных величин, выраженных в единицах одного наименования. Математические операции с величинами одного наименования могут проводиться как с помощью число-

вых выражений, так и при решении текстовых сюжетных задач. В первом и втором классах это простые задачи, в третьем и четвертом – составные.

На шестом этапе изменяется характер задания, связанные с изучением нового материала.

Пример. Выразите единицы длины:

$$513 \text{ дм} = \underline{\quad} \text{ м} \underline{\quad} \text{ дм}$$

$$3470 \text{ см} = \underline{\quad} \text{ м} \underline{\quad} \text{ дм}$$

$$6003 \text{ м} = \underline{\quad} \text{ км} \underline{\quad} \text{ м}$$

$$6 \text{ км } 006 \text{ м} = \underline{\quad} \text{ м}$$

$$5 \text{ м } 40 \text{ см} = \underline{\quad} \text{ см}$$

$$8 \text{ дм } 5 \text{ см} = \underline{\quad} \text{ см}$$

Данное задание может проводиться в соревновательной форме (кто быстрее и правильнее) или ограниченно по времени.

На седьмом и восьмом этапах – используются задания на закрепление, применение знаний и умений, как правило, это задания репродуктивного характера (решение задач и вычисление значений выражений).

Пример. Выполни действия

$$7 \text{ м } 2 \text{ см} - 3 \text{ м } 4 \text{ см} =$$

$$4 \text{ м } 5 \text{ см} + 29 \text{ см} =$$

$$10 \text{ м } 6 \text{ см} - 8 \text{ м } 7 \text{ см} =$$

$$8 \text{ км } 45 \text{ м} + 3980 \text{ м} =$$

$$30 \text{ м} - 4 \text{ м } 8 \text{ см} =$$

В рамках последнего этапа разумнее использовать текстовые задачи, так как при нахождении значений числовых выражение младший школьник может не понять, для чего и в каких случаях длину предмета умножают или делят на отвлеченное число. Именно текстовые задачи смогут обогатить жизненный опыт учащегося. Можно предложить ученикам также составить задачи, используя краеведческие данные. Приведём пример такой задачи: *Узнайте длину нескольких рек Ярославской области, заполните таблицу и составьте задачи* [2, С.34].

На каждом из этапов учитель может применять интегрированные задания, связанные с содержанием предметов «окружающий мир», «технология» [4].

Результаты теоретического анализа и практического опыта позволяют сделать ряд выводов:

– формирование представлений о величинах у младших школьников является не только важным

аспектом учебной деятельности, но и одним из самых сложных;

– необходимо сформировать у учащихся чёткое представление о понятиях «величина» и «единица величины», показать различие данных понятий;

– при изучении темы необходимо включать в работу задания практического характера, которые способствуют лучшему усвоению темы и формированию навыка использования величин в жизни;

– наиболее сложным для учащихся являются текстовые задачи с использованием величин;

– задания на перевод величин должны использоваться систематически, возможна их связь с практической деятельностью;

– в процессе обучения необходимо уделять большее внимание сложению и вычитанию величин, умножению и делению величины на число;

– при составлении рабочей программы, педагогу стоит учесть, что наибольшее затруднение вызывают такие величины как площадь, скорость, объём и время.

Кроме того, нами были выделены методические приемы, которые целесообразно применять при изучении величин в начальной школе:

– применение краткого исторического экскурса;

– применение проблемной ситуации в рамках изучаемой темы;

– использование учебных заданий на непосредственное сравнение величин;

– решение и составление текстовых задач, в том числе с краеведческим числовым материалом;

– реальное, а не виртуальное знакомство с измерительными приборами;

– использование практических ситуаций в рамках изучаемой темы;

– обобщение усвоенного материала в форме таблиц.

Систематическая и последовательная работа по формированию представлений о величинах несомненно поможет повысить качество начального математического образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.Б. Истомина. – Москва: Академия, 2001. – 288 с. – Текст : непосредственный.
2. Налимова, И.В. Формирование умения работать с информацией на уроках математики / И.В. Налимова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2020. – № 3. – С. 33-36.
3. Овчинникова, М.В. Методика изучения темы «Величины» на уроках математики в начальных классах : метод. рекомендации для студентов фак. «Начал. обучение» / М.В. Овчинникова. – Ялта : Надежда, 2000. – 54 с. – Текст : непосредственный.
4. Титова, О.Е. Реализация интегративных связей в начальной школе (на примере технологии и математики) / О.Е. Титова, И.В. Налимова // Естественно-математическое образование младшего школьника: проблемы и решения : сб. ст. всерос. науч. конф. / под ред. С.В. Жарова, И.В. Налимовой. – Ярославль, 2018. – С. 98-103.

REFERENCES

1. Istomina N.B. Metodika obuchenija matematike v nachal'nyh klassah: ucheb. posobie dlja studentov sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Methods of teaching mathematics in primary grades]. Moscow: Akademija, 2001. 288 p.

2. Nalimova I.V. Formirovanie umenija rabotat' s informaciej na urokah matematiki [Formation of the ability to work with information in mathematics lessons]. *Nachal'naja shkola [Primary school]*, 2020, no. 3, pp. 33-36.
3. Ovchinnikova M.V. Metodika izuchenija temy «Velichiny» na urokah matematiki v nachal'nyh klassah : metod. rekomendacii dlja studentov fak. «Nachal. obuchenie» [Methods of studying the topic "Quantities" in mathematics lessons in primary grades]. Jalta: Nadezhda, 2000. 54 p.
4. Titova O.E., Nalimova I.V. Realizacija integrativnyh svjazej v nachal'noj shkole (na primere tehnologii i matematiki) [Implementation of integrative ties in primary school (on the example of technology and mathematics)]. In Zharova S.V. (eds.) *Estestvenno-matematicheskoe obrazovanie mladshego shkol'nika: problemy i reshenija: sb. st. vseros. nauch. konf. [Natural and mathematical education of primary schoolchildren: problems and solutions]*. Jaroslavl', 2018, pp. 98-103.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.В. Налимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» г. Ярославль, Россия, e-mail: inalimova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0136-9702.

К.И. Львова, студент 4 курса, педагогического факультета, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: kseniya.lvova12@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.V. Nalimova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Primary School, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: inalimova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0136-9702.

K.I. Lvova, 4th year Student, School of Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: kseniya.lvova12@gmail.com.

УДК 37.016:51

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_107

**Артём Игоревич Никляев,
Лариса Михайловна Бронникова**
г. Барнаул

**Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования
пространственного мышления школьников**

Статья посвящена использованию средств информационно-коммуникационных технологий для развития пространственного мышления школьников на уроках стереометрии. Рассмотрены особенности современного образования, определена актуальность формирования пространственного мышления школьников для развития личности школьника. Выявлены особенности современного школьного курса геометрии и роль пространственного мышления в нём. Помимо традиционных наглядных пособий, используемых на уроках геометрии, предлагается применение средств информационно-коммуникационных технологий для создания наглядного материала с целью развития пространственного мышления школьников. Примером служат интерактивные геометрические среды, которые способны помочь в решении проблем, возникающих при изучении курса стереометрии и формирования пространственного мышления. Определены достоинства и возможности применения интерактивных геометрических сред на уроках геометрии, показан интерфейс программного обеспечения «GeoGebra» и «Cabri 3D».

Ключевые слова: пространственное мышление, стереометрия, информационно-коммуникационные технологии, обучение, интерактивная геометрическая среда.

**Artem Igorevich Niklyaeu,
Larisa Mikhailovna Bronnikova**
Barnaul

**Information and communication technologies as a means of developing schoolchildren
spatial thinking**

The article is devoted to the use of information and communication technologies for the development of schoolchildren spatial thinking in stereometry lessons. The features of modern education are considered, the urgency of the formation of schoolchildren spatial thinking for the development of a student's personality is determined. The features of the modern school geometry course and the role of spatial thinking in it are highlighted. In addition to the traditional visual aids used in geometry lessons, it is proposed to use information and communication technologies to create visual material for the development of spatial thinking of schoolchildren. An example is interactive geometric environments that can help to solve problems that arise when studying the course of stereometry and the formation of spatial thinking. The advantages and possibilities of using interactive geometric environments in geometry lessons are determined, the interface of the software "GeoGebra" and "Cabri 3D" is shown.

Keywords: spatial thinking, stereometry, information and communication technologies, learning, interactive geometric environment.

Современное школьное образование характеризуется непрерывным поиском эффективных форм и методов обучения, необходимых для достижения индивидуальных интересов конкретного учащегося. На первый план выходит тенденция гуманизации школьного образования. Важный аспект развития личности – это развитие его мыслительной деятельности, в частности, пространственного мышления. Умение хорошо владеть пространственными образами является одним из важных качеств учащегося и индивидуума в целом. Результаты единого государственного экзамена по математике профильного уровня показывают, что выпускники средней школы испытывают сложности в выполнении геометрических заданий, при решении которых пространственное мышление играет преобладающую роль. В 2021 году стереометрическое задание с развёрнутым ответом в ЕГЭ по математике профильного уровня, в среднем, успешно выполнили всего 7,28% учащихся Алтайского края. Приведём более подробную статистику: 69,49% учащихся к задаче не приступали, 17,36% набрали 0 первичных баллов, 11,73% получили 1 первичный балл и всего 1,41% учащихся получили 2 полных первичных балла. Стоит отметить, что стереометрическая задача в ЕГЭ по математике профильного уровня в 2022 году будет оцениваться в 3 первичных балла, вместо привычных 2 первичных баллов за верное решение задачи.

Именно поэтому, особенно актуальной становится проблема развития пространственного мышления школьников. Актуальной данная проблема остаётся и в высшей школе, так как развитие пространственного воображения осуществляется недостаточно активно, о чём свидетельствуют затруднения студентов при изучении дисциплин математического цикла.

Школьный курс геометрии состоит из двух объёмных частей – стереометрии и планиметрии. Данный раздел математики, в особенности стереометрия, вносит особый вклад в развитие пространственного мышления школьников [2].

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы следует отметить, что стереометрия «формирует и развивает у обучающихся пространственные представления и воображение, логическое мышление, формирует умение выделять пространственные свойства и отношения объектов и оперировать ими в процессе решения задачи. Умение решать стереометрические задачи является одним из основных показателей уровня сформированности у выпускников школ математического мышления и глубины понимания изученного учебного материала» [3, С. 42].

Зачастую, при изучении стереометрии, учащиеся сталкиваются с различными трудностями при восприятии трёхмерных объектов и их свойств, так как не всегда навыки ориентации на плоскости и черчения помогают в правильном восприятии характеристик объектов в пространстве.

Традиционно, при изучении стереометрии используются наглядные пособия, такие как: наборы деревянных и стеклянных тел, телескопические и

каркасные модели, комбинированные комплекты, состоящие из шаблонов для быстрого вычерчивания фигур, а также наборы для сборки различных видов многогранников.

Мы придерживаемся точки зрения С.Л. Рубинштейна [5], который считает, что необходимо применять разнотипные средства наглядности в процессе изучения стереометрии, так как они позволяют учащемуся накопить большой запас динамических пространственных образов. Именно они являются необходимым условием для достижения высокого уровня пространственного мышления.

Соглашаясь с В.А. Стародубцевым, можно утверждать, что в условиях современного образования необходимо пересмотреть постепенно устаревающие методы преподавания и активно пользоваться средствами информационно-коммуникационных технологий. По мнению автора, за счёт внедрения ИКТ формируется парадигма: «от образования на всю жизнь (Learning for life), к образованию во всей жизни (Learning thought life, Lifelong education)» [4, С. 3].

Отметим, что для изучения трёхмерных моделей, а также вычисления характеристик объектов, в частности, помогает специализированное программное обеспечение. Т. Герей, Е. Машниц и др. считают, что эффективность обучающих программ, а в конечном счёте и судьба компьютерного обучения во многом зависит от того, на каком теоретическом фундаменте оно строится, какие психолого-педагогические идеи реализует [1].

Действительно, чтобы правильно подобрать программное обеспечение, необходимо выявить проблемы, возникающие у школьников при изучении школьного курса стереометрии. Именно на основе диагностики и следует выбирать ПО, которое также будет решать основную задачу – развитие пространственного мышления школьников.

Для достижения поставленных целей необходимы программы, которые используют виртуальное трёхмерное моделирование, обладают возможностями конструирования и реализуют подлинную интерактивность. В этом отношении, наиболее эффективными, на наш взгляд, являются интерактивные геометрические среды.

Под интерактивными геометрическими средами понимается специализированное программное обеспечение, позволяющее выполнять геометрические построения с помощью геометрических объектов, задавая соотношения между ними.

На данный момент, существует достаточно много интерактивных геометрических сред, размещающихся на разных платформах. Примерами такого программного обеспечения служат: «Живая математика», «GeoGebra», «Cinderella», «Geometria», «Cabri 3D» и другие. Наиболее функциональными, на наш взгляд, представляются «Cabri 3D» и «GeoGebra».

Функциональность данных программ определяется большим набором инструментов и возможностей, а также простым и понятным интерфейсом (Рис. 1, Рис. 2).

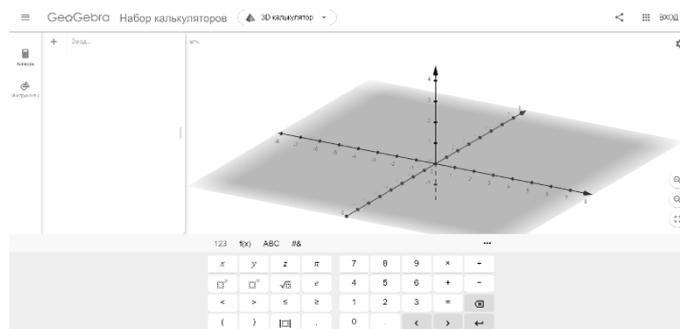


Рис. 1. Интерфейс программы «GeoGebra»

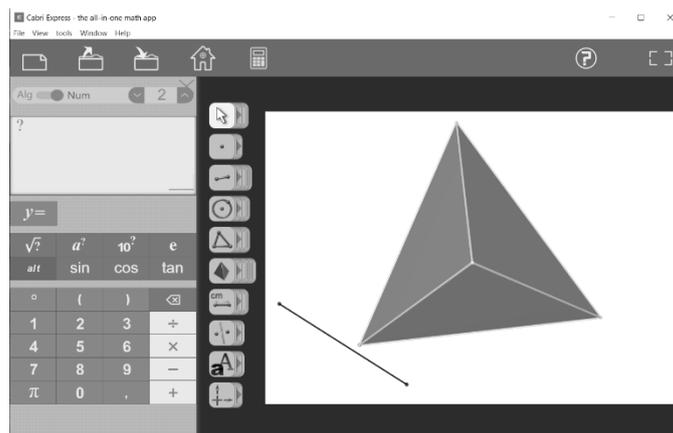


Рис. 2. Интерфейс программы «Cabri 3D»

Программа «Cabri 3D» выпускается для компьютеров с операционными системами Windows и Mac OS. В свою очередь, «GeoGebra» также выпускается под мобильные платформы и доступна для пользователя в форме web-сайта.

К возможностям рассмотренных программ относятся:

- Построение геометрических объектов и их динамическое изменение;
- Измерение параметров объектов;
- Показ объектов в перспективе;
- Построение пересечения фигур, сечений и развёртки многогранников;
- Получение уравнений прямых, плоскостей, сфер и др.

Отметим, что, применяя традиционные методы или же средства ИКТ для развития пространственного мышления школьников, учитель осуществляет такую образовательную деятельность, которая в своих высших творческих проявлениях очень близка к искусству, поэтому и развитие профессионализма педагога может происходить в формах, характерных для различных видов художественного творчества.

Рассмотренные интерактивные геометрические среды играют важную роль в формировании пространственного мышления школьников и позволяют педагогу использовать полученные 3D-модели в качестве наглядного пособия, позволяющего ученикам сформировать правильные представления о трёхмерных объектах. Помимо этого, такое наглядное пособие служит эффективным способом решения или же проверки решения задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Герей, Т. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе / Т. Герей, Е.И. Машбиц. – Текст : электронный // Вопросы психологии. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853041.htm> (дата обращения: 30.07.2021).
2. Методика обучения геометрии : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А.Гусев, В.В.Орлов, В.А.Панчицина [и др.] ; под ред. В.А. Гусева. – Москва : Академия, 2004. – 368 с. – Текст : непосредственный.
3. Серюкова, А.С. Методические подходы к организации пошагового решения обучающимися средней школы задач по стереометрии / А.С. Серюкова. – Текст : непосредственный // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2019. – № 4 (27). – С. 43-47.
4. Стародубцев, В.А. Компьютерные и мультимедийные технологии в естественно-научном образовании : учеб. пособие / В.А. Стародубцев. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Текст : непосредственный.
5. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования : учебник / С.Л. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1958. – 147 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gerej T., Mashbic E.I. Psihologo-pedagogicheskie problemy jeffektivnogo primeneniya komp'yutera v uchebnom processe [Psychological and pedagogical problems of the effective use of a computer in the educational process]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853041.htm> (Accessed 30.07.2021).
2. Gusev V.A., Orlov V.V., Panchishhina V.A., et al. Metodika obuchenija geometrii: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Geometry teaching method]. In Guseva V.A. (ed.). Moscow: Akademija, 2004. 368 p.
3. Serjukova A.S. Metodicheskie podhody k organizacii poshagovogo reshenija obuchajushhimisja srednej shkoly zadach po stereometrii [Methodological approaches to the organization of step-by-step solution of problems in stereometry by secondary school students]. *Vestnik soveta molodyh uchjonyh i specialistov Cheljabinskoy oblasti* [Bulletin of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region], 2019, no. 4 (27), pp. 43-47.
4. Starodubcev V.A. Komp'yuternye i mul'timedijnye tehnologii v estestvenno-nauchnom obrazovanii: ucheb. posobie [Computer and multimedia technologies in natural science education]. Tomsk: Del'taplan, 2002.
5. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putjah ego issledovanija: uchebnik [About thinking and ways of studying it]. Moscow: AN SSSR, 1958. 147 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.И. Никляев, студент 4 курса института информационных технологий и физико-математического образования, по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Математика и информатика», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: nik.artem00@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1562-3465.

Л.М. Бронникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: bronnikova_laris@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7271-860X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.I. Nikyaev, 4th year student, Institute of Information Technology, Physics and Mathematics Education, field of training "Pedagogical education (with two training profiles)", profile "Mathematics and Informatics", Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: nik.artem00@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1562-3465.

L.M. Bronnikova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: bronnikova_laris@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7271-860X.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_110

**Полина Эдуардовна Овсянникова,
Наталья Сергеевна Александрова**
г. Киров

Мнемотехника как средство развития произвольной памяти на уроках русского языка в начальной школе

В статье представлена информация о методе мнемотехники как средства развития произвольной памяти детей, который может быть применен на уроках русского языка в начальной школе. Приводятся мнения ученых о методе мнемотехники и ее целесообразности в совершенствовании памяти человека. Содержатся основания для применения мнемонических приемов на уроках в начальных классах. Также в статье сгруппированы некоторые мнемотехнические приемы, приводятся примеры мнемотехнических приемов, которые могут быть применены на уроках русского языка, а также вариант работы на уроке русского языка в начальных классах со словарными словами, при котором средством запоминания орфограмм являются мнемотехнические приемы.

Ключевые слова: мнемотехника, произвольная память, обучающиеся начальных классов, русский язык.

**Polina Eduardovna Ovsyannikova,
Natalya Sergeevna Aleksandrova**
Kirov

**Mnemonics as a means of developing arbitrary memory in primary school
Russian Language lessons**

This article presents information about the method of mnemonics as a means of developing children's arbitrary memory which can be used in Russian lessons in primary school. There are opinions of scientists on the method of mnemonics and its expediency in improving human memory. There are the basics for the use of mnemonic techniques at the lessons in primary school. The authors describe some mnemotechnical techniques, give the examples of mnemotechnical techniques that can be used in Russian lessons. The article also gives a variant of working in primary school Russian language lesson with vocabulary words in which mnemotechnical techniques are the means of memorizing orthograms.

Keywords: mnemonics, arbitrary memory, mnemonic techniques, primary school students, Russian language.

Согласно ФГОС НОО одной из основных целей обучения является формирование у обучающихся основ умения учиться и способностей к организации своей деятельности [1, С. 5]. Для успешного продолжения обучения детям младшего школьного возраста необходимо научиться принимать, сохранять учебные цели и задачи, планировать деятельность по их осуществлению, контролировать и оценивать свои действия, применять широкий спектр логических операций, иными словами, успешно овладеть универсальными учебными действиями. Освоение школьной программы немислимо без развития произвольной памяти. Систематическое применение произвольной памяти провоцирует умственное развитие ребенка, в том числе и возможность мыслить логически и делать выводы.

Одной из актуальных проблем педагогической науки является развитие произвольной памяти обучающихся, поскольку с каждым годом количество информации увеличивается в разы и, как следствие, происходит интенсификация учебного процесса.

Ссылаясь на исследование А.Р. Лурии отметим, что память – это психический процесс, заключающийся в запоминании, хранении и последующем воспроизведении определенного опыта, позволяющий накапливать информацию на основе прежних знаний, умений, навыков [6, С. 53].

Как утверждал Симонид Кеосский, для ясности памяти важнее всего упорядоченное расположение, а тем, кто хочет развить свои способности в этом направлении, надо «держат в уме картину каких-нибудь мест и по этим местам располагать образы запоминаемых предметов. Память тесно связана с чувствами человека. Лучше всего запоминается то, что передается и внушается чувством, а самое острое из наших чувств - чувство зрения. Для лучшего запоминания воспринятое слухом или мыслью должно передаваться уму еще и посредством глаз» [5, С.14]. Так, Симонид в своих высказываниях обозначил связь мыслительных процессов с чувственным опытом человека.

Для того, чтобы процесс запоминания был эффективен необходимо проведение специальной работы, по формированию результативных способов запоминания. Важно, чтобы этот процесс был привлекателен и интересен для детей, при этом позволял предотвратить информационную перегрузку, поэтому помимо традиционных методик обосновано применение творческих, нестандартных методик. Одна из таких методик — это использование мнемотехнических приемов.

Мнемотехника или мнемоника с греческого означает искусство запоминания. Она представляет собой, согласно большому энциклопедическому словарю, систему методов и приемов, обеспечивающих ускоренное и эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации

путем осознанного целенаправленного создания ассоциативных связей [3, С. 853].

Впервые о мнемотехнических приемах упоминают Цицерон и Квинтилиан. Однако основы мнемотехники были высказаны ранее, древнегреческими учеными. В дальнейшем методика рассматривалась многими авторами, дополнялась, пересматривалась. Рассмотрением мнемотехники занимались такие ученые как Ф. Бэкон, Г.В. Лейбниц, Р. Луллий, Т.В. Черниговская, Я. Ассман, Т.А. Гридина и другие.

Применение мнемотехнических приемов имеет психофизиологическую основу: поступающая информация преобразуется в зрительные образы. Такие образы, с закодированными элементами запоминаемой информации называют искусственными ассоциациями.

Обучение с применением мнемотехники, указывает А.Ф. Ануфриев, нацелено на развитие психических процессов памяти, мышления, воображения. Овладение приемами мнемотехники работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно с развитием памяти позволяет развивать умственную активность детей, сообразительность, наблюдательность, умение сравнивать и выделять существенные признаки [2, С. 35].

Мнемотехнические приемы запоминания широко известны большинству людей. Запоминание цветов радуги по предложению, в котором первые буквы соответствуют первым буквам цветов. Другой пример, славянская азбука, в которой названия букв были придуманы с мнемонической целью (А- аз, Б- буки ...).

Мнемотехнические приемы опираются на различные виды памяти, что позволяет эффективно усвоить слова с непроверяемым написанием детям с разными типами памяти. Мышление учащихся начальных классов опирается на конкретные представления и образы утверждает Д.А. Зеленьяк [4, С. 3]. Попробовав разные способы запоминания слов с непроверяемым написанием – через рисунок, созвучия, через их комбинирование, группировку слов, стихи ученик сможет выбрать наиболее подходящий для себя.

Современные учителя стараются разрабатывать различные мнемотехнические приемы с тем, чтобы увлечь и заинтересовать детей в процессе обучения, параллельно развивая их память и способствуя решению различных проблем обучения. Наиболее распространенной сферой применения мнемотехник в школе является русский язык.

В начальной школе на уроках русского языка обучающиеся сталкиваются с проблемой – словарными словами, написание которых требует запоминания. На помощь приходят мнемотехнические приемы. Виды приемов с их описанием, а также примеры упражнений для работы на уроках русского языка в начальной школе предложены в таблице 1.

Приемы мнемотехники на уроках русского языка

Прием	Описание	Пример
Визуализация	Создание визуальных ассоциаций, картинок. Развитие зрительной памяти.	Для того, чтобы запомнить написание слов «шёл», «чёрный», «жёлтый», учитель предлагает детям выполнить рисунок чёрного ёжика художника в жёлтой кепке, который идёт с кисточками. Учащиеся выполняют рисунок, после чего описывают его, запоминая, что в закодированных словах пишется буква ё.
Пространственное воображение. Метод Цицерона. Римская комната.	Запоминаемую информацию связывают с предметами, находящимися в определенном пространстве. Яркие, необычные, динамические образы.	Учитель просит учеников представить свой холодильник, в котором на первой полке находятся яблоко, ягода, молоко, мороженое, огурец, овощи (с орфограммой О). На второй полке – малина, капуста щавель, батон (орфограмма А). Каждой орфограмме свое место.
Рифмы и созвучия	Создание рифмованных пар слов или небольших стихотворений, содержащих запоминаемый материал. Запоминание слов с помощью созвучных уже известных слов или словосочетаний.	Рифмы могут быть предложены как учителем, так и творческое задание детям. Например, учитель предлагает детям для запоминания такие строчки: Ворона, сорока, петух, воробей, Корова, собака, медведь, соловей. Дежурный, тетрадь, карандаш, ученик, Язык, телефон, телевизор, дневник. Далее, учитель может предложить детям самостоятельно придумать рифмованные строчки из слов с орфограммами.
Метод связок	Объединение опорных слов текста в единую целостную структуру, в единый рассказ.	Детям дается задание – составить предложение с похожими орфограммами. Например, Сорока и воробей дрожат от холода и мороза. Другой вариант, учитель рассказывает сказку о трусливом зайце, который был очень хвастливым и часто повторял: “Я! Я! Я!” Но как только раздавался в лесу малейший шорох, то трусишка начинал шептать: “Я... Я...” и прятался под куст. Теперь дети запомнят, что слово «заяц» пишется с буквой «я».
Графические ассоциации	Изображение определенной буквы в виде рисунка.	Учитель просит обучающихся изобразить графически слово с орфограммой. Например, в слове «погода» вместо буквы «о» нарисовать солнце. Непроверяемые «о» в словах «морковь», «молоко», можно нарисовать морковь, которая крутит на талии два обруча, на бутылку с молоком надеты 3 кольца.

Упражнения с данными приемами происходят при словарно-орфографической работе на этапе закрепления орфограммы. Учитель выбирает один или несколько приемов и формулирует для детей задание. Например, запоминаемая орфограмма – непроверяемый гласный в корне слова (магазин, малина, машина). Учитель предлагает детям выполнить оригинальный рисунок – машина, наполненная малиной, выезжает из магазина, который называется «МА». После того, как обучающиеся закончат рисунок, учитель просит детей описать то, что происходит на картине в одном предложении или составить небольшой рассказ.

Мнемотехнические приемы могут быть предложены как учителем, так и самими обучающимися, так у детей будет возможность адаптировать информацию под собственное восприятие.

Таким образом, приемы работы с памятью и способами ее совершенствования зародились еще в Древней Греции и продолжают быть актуальными на настоящий момент. Средствами мнемотехники учитель может способствовать развитию интереса к предмету, в частности к русскому языку, активизировать мышление детей, улучшить их произвольное запоминание. Кроме того, мнемонический материал помогает экономить время при повторении и систематизации пройденного материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2020. – 53 с. – Текст : непосредственный.
2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Москва : Ось, 2013. – 204 с. – Текст : непосредственный.
3. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Фонд "Ленингр. галерея", 2002. – 1628 с. : ил., карт. – Текст : непосредственный.
4. Зеленьяк, Д.А. Секреты мнемотехники: метод сжатия информации / Д.А. Зеленьяк, А.А. Мисник, Е.В. Меньших. – Текст : электронный // Юный ученый. – 2019. – № 3 (23). — С. 3-6. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1395/> (дата обращения: 18.10.2021).
5. Йейтс, Ф. Искусство памяти / Ф. Йейтс. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. – 480 с. – Текст : непосредственный.
6. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – Москва : Эйдос, 1994. – 102 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow: Prosveshhenie, 2020. 53 p.
2. Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej. Psihodiagnosticheskie tablicy. Psihodiagnosticheskie metodiki. Korrekcionnye uprazhnenija [How to overcome learning difficulties for children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Correctional exercises]. Moscow: Os', 2013. 204 p.
3. Prohorov A.M. (ed.) Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' [Big Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaja jenciklopedija; Sankt-Peterburg: Fond "Leningr. galereja", 2002. 1628 p.
4. Zelenjak D.A., Misnik A.A., Men'shih E.V. Sekrety mнемotехники: metod szhatija informacii [Secrets of mnemonics: information compression method]. *Junyj uchenyj [Young Scientist]*, 2019, no. 3 (23), pp. 3-6. URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1395/> (Accessed 18.10.2021).
5. Jejts F. Iskusstvo pamjati [The Art of Memory]. Sankt-Peterburg: Universitetskaja kniga, 1997. 480 p.
6. Lurija A.R. Malen'kaja knizhka o bol'shoj pamjati [A little book about a big memory]. Moscow: Jejdos, 1994. 102 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

П.Э. Овсянникова, студент 5 курса, направления подготовки: «Начальное образование», «Английский язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ovsyannikovapolina@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0976-685X.

Н.С. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: profaleksandrova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2271-3995.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

P.E. Ovsyannikova, 5th year Student, field of training "Primary education", "English", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ovsyannikovapolina@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0976-685X.

N.S. Aleksandrova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: profaleksandrova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2271-3995.

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_113

**Марина Петровна Пушкарева,
Динара Абдиламитовна Амиркулова**
г. Шадринск

Онлайн-ресурсы в обучении иноязычному аудированию на этапе среднего общего образования

В статье рассматриваются лингвометодические возможности онлайн ресурсов, используемых в качестве средства обучения иноязычному аудированию на этапе среднего общего образования. Во вступительной части статьи речь идет о сложившейся на данный момент ситуации в сфере обучения иностранным языкам, а также об основных требованиях ФГОС по иностранным языкам, предъявляемых к процессу обучения иноязычному аудированию на этапе СОО. Центральная часть статьи посвящена детальному анализу реализации онлайн технологий в процессе обучения иностранным языкам в целом, иноязычному аудированию в частности. Также авторами выделяются основные достоинства использования онлайн ресурсов в качестве средства обучения иноязычному аудированию на этапе среднего общего образования, приводится базовая методика работы с подкастами. В заключительной части статьи авторы приводят собственный пример алгоритма работы с подкастом, взятым с англоязычных онлайн ресурсов.

Ключевые слова: онлайн-ресурсы, иноязычное аудирование, среднее общее образование.

**Marina Petrovna Pushkaryova,
Dinara Abdilamitovna Amirkulova**
Shadrinsk

**Online resources as a means of teaching foreign language listening
at the stage of secondary general education**

The article tells us about the lingua methodological possibilities of online resources used as a means of teaching foreign language listening at the stage of secondary general education. In the introductory part of the article we describe the current situation in the field of teaching foreign languages, about the basic requirements of Federal Educational Standards in foreign languages which are taken into consideration during the process of teaching foreign language listening at the stage of secondary general education. The central part of the article is devoted to the detailed analysis of implementation of online technologies in the process of teaching foreign languages in general, foreign language listening in particular. The authors also draw our attention to the main advantages of using online resources as a means of teaching foreign language listening at the stage of secondary general education and present one of the basic methods of work with podcasts. In the final part of the article the authors give their own example of the algorithm of work with one of the podcasts taken from one of the authentic online resources.

Keywords: online resources, authentic listening, secondary general education.

Сложившаяся на данный момент ситуация в сфере обучения иностранным языкам на этапе среднего общего образования фактически воспроизводит наличие актуальных современных тенденций, имеющих одной из своих главных целей и установок непрременную направленность на достаточный и необходимый уровень овладения изучаемым иностранным языком в комплексе всех четырех видов речевой деятельности (как рецептивных, так и продуктивных), акцентируя наше внимание также и на адекватном и полноценном формировании у обучающихся на данном этапе намерения результативно принимать участие в процессе общения с носителями изучаемого языка в реальных коммуникативных ситуациях, не лишенных межкультурного аспекта.

Не подлежит сомнению тот факт, что процесс обучения иностранным языкам на всех без исключения этапах (в том числе, на этапе среднего общего образования) на современной стадии развития теории и методики преподавания иностранных языков подвергся значительным и довольно ощутимым трансформациям, в той или иной степени связанным с повсеместным использованием дистанционных образовательных технологий (при невозможности, в силу тех или иных причин, полноценной реализации процесса обучения в традиционном формате), инновационных форматов обучения (геймификация, виртуальная и дополненная реальность и т.д.).

Несмотря на то, что современный урок иностранного языка не представляется возможным без таких классических составляющих, как учебник, доска, мел, тетрадь и др., онлайн ресурсы позволяют самым оптимальным образом модифицировать их в учебный процесс с целью достижения максимальной эффективности при решении стоящих перед учителем задач.

Нам также хотелось бы уделить особое внимание тому факту, что в Федеральном государственном образовательном стандарте по иностранным

языкам абсолютно четко прописаны основные требования к организации и, собственно говоря, реализации процесса обучения иностранным языкам, а также зафиксированы итоговые ожидаемые результаты во всех видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении, письме).

Согласно требованиям ФГОС СОО, в области аудирования речь идет о дальнейшем развитии понимания на слух (с различной степенью полноты и точности) высказываний собеседников в процессе общения, а также содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров с длительностью звучания до трех минут. Одними из ведущих умений, согласно тому же документу, должны стать: способность четко отделять главную информацию от второстепенной; выделять в услышанном фрагменте наиболее значимые факты; обозначать свое отношение к ним, извлекать из текста необходимую (заявленную в задании) / интересующую (с конкретными для обучающегося целями) информацию.

И именно аудирование, являющееся одним из видов рецептивной речевой деятельности, по нашему мнению, вполне правомерно занимает особое положение в многогранном комплексе заявленных к формированию у обучающихся иноязычных умений и навыков.

Е.С. Каптурова и С.И. Прокопьева полагают, что компетенцией в области аудирования следует считать целостную характеристику индивида, предполагающую владение им как способностью, так и готовностью к осуществлению эффективного и успешного процесса восприятия и понимания иноязычной речи на слух [2, С. 7; 3, С. 55-57].

Вне всякого сомнения, практически все современные требования, имеющие непосредственное отношение к процессам проектирования и грамотной, адекватной реализации процесса по обучению иностранным языкам в школе (приоритетное положение деятельностного компонента, интерактивная направленность процесса обучения и т.д.) в незначительной степени затрагивают и процесс аудирования.

В современных условиях, при которых происходит повсеместное внедрение дистанционных образовательных технологий, в значительной степени способствующих расширению возможностей осуществления коммуникации с носителями изучаемого иностранного языка, доминирующая в некоторой степени роль аудирования на фоне остальных видов речевой деятельности становится вполне очевидной и неоспоримой.

Именно в ходе реализации онлайн технологий в процессе обучения иностранным языкам многократно возрастает так называемая целевая доминанта аудирования – формирование умений воспринимать и понимать речь, воспроизводимую на иностранном языке. Необходимо понимать, что речь в данном случае может быть предъявлена как в живом виде (в ходе совместного субъект-субъектного общения с учителем или носителем языка как в традиционном, так и в онлайн-формате), так и в записи из определенных онлайн ресурсов и подкастов из сети Интернет.

Онлайн ресурсы, как мы полагаем, вполне гармонично взаимодействуют с методическим концептом урока иностранного языка, в то же самое время позволяя учителю заниматься как образовательной деятельностью, так и мониторинговой (контролирующей). Основная же и главная, на наш взгляд, ценность онлайн ресурсов, используемых в процессе обучения иностранному языку, заключается в выстраивании полноценных и полнофункциональных условий для реализации процесса коммуникации с партнером, который может находиться в любой точке земного шара, что, несомненно, является возможным и легко реализуемым на практике благодаря современным средствам связи. Говоря о достоинствах онлайн ресурсов, также хотелось бы упомянуть, что их использование способствует определенному и заметному повышению мотивации к изучению иностранного языка среди обучающихся (что вполне объясняется тем неоспоримым фактом, что упоминаемые нами средства обучения, несомненно, близки и знакомы практически каждому школьнику), повышению уровня сформированности ИКТ-компетенции, дальнейшему развитию и совершенствованию как языковых, так и речевых умений и навыков, необходимых для полноценной реализации процесса по изучению того или иного иностранного языка.

С методической точки зрения лингводидактический потенциал онлайн ресурсов заключается в том, что они: в определенной степени способствуют полноценности процесса реализации дифференцированного подхода в изучении обучающимися того или иного иностранного языка (с обязательным учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их непосредственных интересов, пожеланий); обеспечивают индивидуальный для каждого ученика темп работы; гарантируют абсолютную свободу выбора материалов для изучения и восприятия; делают возможным симбиоз современных технологий и традиционного урока иностранного языка.

Тем не менее, нам также хотелось бы остановиться на следующем моменте: использование онлайн ресурсов в качестве средства обучения не представляется возможным без детального проектирования определенного учебно-методического сопровождения, представляющего собой комплекс заданий, упражнений и т.д.

В зависимости от цели и задач, стоящих перед учителем на конкретном занятии, отобранные им онлайн ресурсы могут содержать текстовый, аудио- и визуальный материал абсолютно на любую тематику. С целью снятия потенциальных трудностей в процессе выполнения разработанных учителем заданий, педагогом разрабатывается также и определенное дидактическое сопровождение, представляющее собой комплект учебных интернет-материалов. Все вышеуказанные нами моменты являются составными элементами процесса моделирования информационно-предметной среды.

Исходя из стоящих перед нами задач, мы довольно подробно проанализировали основные онлайн ресурсы, сущностно-содержательные характеристики и лингво-дидактический потенциал которых в наибольшей степени соответствовали требованиям, предъявляемым к подобного рода средствам обучения иностранному языку на этапе среднего общего образования. По итогам проведенного нами всестороннего анализа, следующие онлайн ресурсы, как мы полагаем, действительно могут быть рекомендованы к использованию в качестве одного из современных средств обучения иноязычному аудированию на старшем этапе: BBC Learning English, Talk English, ESL Fast, сервис Lingualeo, Learn English with BBC Russian, learnenglish.britishcouncil.org и www.dailyesl.com.

Базовая методика работы с подкастами, находящимися на вышеупомянутых нами онлайн ресурсах, представляет собой так называемую трехфазную модель, основные принципы которой в значительной степени дублируют классическую технологию работы над тем или иным аудиотекстом или видеосеквенцией:

1. Подготовительный этап (pre-listening). Что касается данного этапа, то здесь основное внимание должно быть уделено различного рода предтекстовым упражнениям, предъявляемым обучающимся непосредственно перед ознакомлением с подкастом. Основной целью этого этапа является грамотная актуализация уже имеющихся знаний. В качестве подобных предтекстовых заданий могут выступать наводящие вопросы по потенциальной теме обсуждения, интеллект-карты (mind maps), мозговой штурм, работа с ассоциациями и т.д.

2. Непосредственно этап предъявления аудио- или видеоподкаста (while-listening). На данном этапе происходит процесс восприятия обучающимися прослушиваемого или просматриваемого подкаста с одновременным выполнением предъявленных им типовых (answer the questions, agree or disagree, fill in the gaps, match the statements and so on) или творческих (imagine the

appearance of the speaker, guess the reasons of what's going on in the speaker's life right now, think of at least two endings of the story and so on) заданий.

3. И, наконец, завершающий этап, так называемый этап после прослушивания (after-listening), во время которого обучающимся предлагается выполнение заданий, так или иначе затрагивающих творческий аспект личности (making up a dialogue, writing an essay, giving reasons for and against, discussing pros and cons, writing a letter and so on). Но суть всех вышеперечисленных нами заданий, тем не менее, должна быть непосредственно связана с информацией, почерпнутой из предъявленного обучающимся для ознакомления подкаста [1, С. 34-37].

Рассмотрим в качестве наглядного примера работу с нижеследующим подкастом.

Подкаст ESL Podcast "English Cafe"
(https://www.youtube.com/channel/UCuOZb34VYjJMcVve_8mBS-A).

Daily English 1302 – Complaining about Parents Dialogue/Story

Winnie: I can't believe it. My dad is so clueless!

Finn: What did he do now?

Winnie: He gave me permission to go to Gabi's party, but I have to be home by 11 p.m. because of my curfew.

В процессе подготовительного этапа (pre-listening) мы посчитали вполне целесообразным задать вопросы, имеющие непосредственное отношение к теме, затронутой в подкасте, и, таким образом, провести некую подготовительную работу, настраивающую обучающихся на тему обсуждения.

1. How can you describe your relations with the parents?
2. Do you really trust your parents?

3. Have your parents ever let you down?
4. Do your parents always try to understand you?
5. What things don't you like in your relations?
6. Are your parents very uncompromising as far as your misbehavior is concerned?
7. In what way do you and your parents usually try to come to an agreement?

Далее мы приступаем к прослушиванию подкаста с параллельным выполнением предъявленных заданий. Для вышеуказанного подкаста мы посчитали методически-обоснованным попросить обучающихся заполнить пропуски в предложениях в ходе прослушивания аутентичного диалога.

Winnie: I can't it. Myis so clueless!

Finn: What he now?

Winnie: He gave me to go to Gabi's, but I have to be by 11 p.m. because of my

На завершающем этапе, уже после проверки правильности выполнения заданий этапа while-listening, мы предложили обучающимся составить свои собственные диалоги по аналогии с прослушанным аутентичным подкастом. Также учащиеся получили еще одно творческое задание на дом: написать эссе на тему «Why sometimes teens and parents don't understand each other».

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что методическая значимость аутентичных подкастов заключается в том, что они содействуют реализации личностно-дифференцированного подхода в процессе обучения иностранным языкам; дают возможность работать в индивидуальном темпе; гарантируют выбор материалов; способствуют стимулированию автономного обучения за счет повсеместной интеграции современных технологий в процесс традиционного урока иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гунышова, Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка / Г.А. Гунышова. – Текст : непосредственный // Вестник КемГУ. Педагогика : научн. журн. – 2015. – № 2-3 (62). – С. 34-37.
2. Каптурова, Е.С. Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.С. Каптурова. – Орёл, 2013. – 23 с. – Текст : непосредственный.
3. Прокопьева, С.И. Иноязычная аудитивная компетенция как дидактическая категория обучения иностранному языку / С.И. Прокопьева. – URL: <https://e-pubmed.co.uk/gallery/e12-2017-55-57.pdf> (дата обращения: 18.10.2021). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Gunjashova G.A. Ispol'zovanie videomaterialov v obuchenii audirovaniju na uroke inostrannogo jazyka [Using video materials in teaching listening in a foreign language lesson]. *Vestnik KemGU. Pedagogika: nauchn. zhurn. [Bulletin of the Kemerovo State University. Pedagogy]*, 2015, no. 2-3 (62), pp. 34-37.
2. Kapturova E.S. Pedagogicheskie uslovija formirovanija inozazychnoj auditivnoj kompetencii budushhih lingvistov v VUZe. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of foreign language auditory competence of future linguists in the university. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Orjol, 2013. 23 p.
3. Prokop'eva S.I. Inozazychnaja auditivnaja kompetencija kak didakticheskaja kategorija obuchenija inostrannomu jazyku [Foreign language auditory competence as a didactic category of teaching a foreign language]. URL: <https://e-pubmed.co.uk/gallery/e12-2017-55-57.pdf> (Accessed 18.10.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Д.А. Амиркулова, студентка 5 курса 521 группы гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: dinara.amirkulyyewa@bk.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.P. Pushkareva, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Chair of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

D.A. Amirkulova, student of the 5th course of group 521 of the faculty of the Humanities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: dinara.amirkulyyewa@bk.ru.

УДК 376.37

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_117

**Светлана Олеговна Рудакова,
Анна Ивановна Березенцева**
г. Тюмень

**Исследование зрительно-пространственных представлений
у младших школьников с дисграфией**

В основе познавательной деятельности ребенка лежит ориентировка в пространстве. У ребенка с дисграфией имеются сложности в формировании пространственного восприятия, что приводит к возникновению нарушения механизмов мелкой моторики, формированию письменного навыка, личностных особенностей, а также к нарушениям различения зрительных образов букв и цифр. Поэтому одной из задач является формирование зрительно-пространственных представлений у детей школьного возраста с дисграфией.

Цель исследования: исследование зрительно - пространственных представлений у школьников с дисграфией. Теоретическая новизна работы связана с качественным анализом психолого-педагогической литературы по изучению зрительно-пространственных представлений у детей с дисграфией. Подобран материал для исследования зрительно - пространственных представлений. Практическая значимость работы заключается в проведении констатирующего эксперимента с целью изучения ошибок, наиболее типичных для дисграфии. Итоги эксперимента свидетельствуют о целесообразности комплексной работы, которая подразумевает формирование зрительно-пространственных, зрительно-гнозических и зрительно-моторных функций с целью преодоления дисграфических ошибок зрительно-пространственного характера в детском письме.

Ключевые слова: зрительно-пространственные представления, школьники, дисграфия, письмо, гнозис, онтогенез, высшие психические функции, зрительное восприятие, оптико-пространственные задачи.

**Svetlana Olegovna Rudakova,
Anna Ivanovna Berezentseva**
Tyumen

Study of visual-spatial representations in younger schoolchildren with dysgraphia

The basis of a child's cognitive activity is orientation in space. A child with dysgraphia has difficulties in the formation of spatial perception which leads to a violation of the mechanisms of fine motor skills, the formation of a written skill, personal characteristics, as well as to violations of the distinction of visual images of letters and numbers. Therefore, one of the tasks is the formation of visual-spatial representations in school-age children with dysgraphia.

Purpose of the research: the study of visual - spatial representations in schoolchildren with dysgraphia.

Theoretical novelty. A qualitative analysis of psychological and pedagogical literature on the study of visual-spatial representations in children with dysgraphia has been carried out. The authors selected material for the study of visual - spatial representations.

Practical significance: A stating experiment was carried out to study dysgraphic mistakes. The results of the experiment indicate the expediency of complex work which implies the formation of visual-spatial, visual-gnostic and visual-motor functions in order to overcome dysgraphic errors of a visual-spatial nature in children's writing.

Keywords: visual-spatial representations, schoolchildren, dysgraphia, writing, gnosis, ontogenesis, higher mental functions, visual perception, optical-spatial task.

Уровень сформированности зрительно-пространственных функций у школьников во многом обуславливает успешность приобретения детьми школьных навыков. Нарушение письменной речи (дисграфия) - это нарушение речи со сложным механизмом возникновения и развития.

Зрительно-пространственные представления лежат в основе развития высших психических функций (письмо, чтение, счет) и являются базой для этого процесса. Формирование зрительно-пространственных представлений проходит последовательно согласно их структуре. В результате,

нарушение любого компонента, приведет к проблемам в освоении навыка письма.

Письмо - это сложная структура, а также процесс овладения навыками письма напрямую зависит от степени сформированности зрительно-пространственных представлений. Таким образом, если зрительно-пространственные представления не сформированы, то это приводит к возникновению у школьников нарушений письма (дисграфии).

У школьников с дисграфией имеются стойкие нарушения при решении оптико-пространствен-

ных задач. Зрительно-пространственные представления, для этой группы детей, в течение продолжительного времени остаются фрагментарными, бессознательными и не соответствуют с возрастной нормой. В конечном итоге, уровень сформированности базовых функций, для овладения письменной речью, оказывается недостаточным.

По мнению Р.И. Лалаевой, дисграфии - это «частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [4].

Взаимосвязь дисграфии с недостаточностью речевого развития или нарушением функции речевой системы отражена в четырех из пяти форм дисграфии в педагогической классификации Р.И. Лалаевой.

Выделяют пять форм дисграфии: артикуляционно-акустическая; из-за нарушений фонемного распознавания (акустическая); из-за нарушения анализа и синтеза речи; аграмматическая и оптическая.

Оптическая дисграфия характеризуется следующими ошибками: зрительные, моторные, зрительно-пространственные, зрительно-моторные [1].

Выяснилось, что классификации дисграфии в логопедии и нейропсихологии описываются разными подходами и различаются методами. Следует отметить, что, вопреки экспериментам использования клинико-психологического подхода, логопедия в первую очередь учитывает внешние признаки дисграфии и выполняет симптоматическую коррекцию письменной речи. Для того чтобы обнаружить этиологию нарушений высших психических функций, необходимо проводить нейропсихологическую диагностику.

На основании вышеизложенного, определена цель исследования: исследование зрительно-пространственных представлений у школьников с дисграфией.

Исследование выполнялось на базе средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов №3 города Ханты-Мансийска. В исследовании принимало участие трое детей в возрасте от 8 до 9 лет с логопедическим заключением «смешанная дисграфия с элементами оптической и аграмматической дисграфии».

Для исследования была выбрана методика Ж.М. Глозман, «Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных» [2], методика исследования пространственных представлений Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [4].

Наглядный материал использовался для определения уровня развития зрительного восприятия, анализа и синтеза пространственных представлений, зрительно-моторной координации и объема зрительной памяти.

Детям предлагалось выполнить 9 заданий: «Тест Бентона», узнавание перечеркнутых, наложенных, незаконченных изображений; представления о пространстве собственного тела, представления о пространстве объектов, вербализация пространственных представлений; «Графическая

проба», проба «Кулак - ладонь - ребро»; запоминание и узнавание изображений, копирование геометрических фигур.

При обследовании уровня развития анализа и синтеза зрительно-пространственных представлений у Ребенка 1 (возраст ребенка 9 лет) был выявлен средний уровень сформированности анализа и синтеза зрительно-пространственных представлений. Ориентировка на «схеме» собственного тела, лексико-пространственные значения и понятие «право-лево» сформированы в соответствии с возрастной нормой. Ребенок способен осознавать взаимное расположение объектов в пространстве. Однако, были трудности в употреблении предлогов и составление пространственных речевых конструкций.

У детей 2, 3 (возраст детей 8 лет) был выявлен низкий уровень сформированности анализа и синтеза зрительно-пространственных представлений. Детям требовалась помощь экспериментатора, повтор инструкций. Не сформировано понятие «право-лево», обнаружилось затруднение в анализе расположения частей лица и по отношению к телу в целом. У школьников оказались не сформированы пространственные представления и умение ориентироваться в пространстве, они затруднялись при определении положения объектов выраженного предлогами «над», «под», «перед». Также отмечается низкий уровень развития вербализации пространственных представлений у детей.

При обследовании зрительного восприятия были получены следующие результаты. Все школьники допустили ошибку, исправить которую можно было только после привлечения внимания логопеда - в соединении двух похожих на друг друга фигур. Ребенок 1 допустил одну пространственную (импульсивную ошибку) с самокоррекцией. Ребенок 2 и Ребенок 3 допускали множественные ошибки с частичной коррекцией, они смогли назвать только два наложенных предмета и только при помощи экспериментатора. Дети испытывали сложность в восприятии перечеркнутых, наложенных изображений и сомневались в своих ответах. У школьников не получалось организовать активную и целенаправленную деятельность по выделению фигуры и, по большей части, дети отказывались выполнять задание. У всех детей отмечается малый запас представлений о предметах и их внешних признаках. Анализируя результаты обследования по развитию зрительного восприятия, можно сделать вывод, что у Ребенка 1 - средний уровень развития зрительного восприятия, у Ребенка 2 и Ребенка 3 - низкий уровень развития зрительного восприятия.

В ходе исследования зрительно-пространственной памяти были получены следующие результаты. У ребенка 1 и 2 выявлен средний уровень развития зрительно-пространственной памяти. Выполняя задание «Запоминание и узнавание 1-2 групп из 3 изображений реальных предметов», оба ребенка допустили единичные ошибки с самокоррекцией в распределении предметов по группам. В

задание «Копирование простых геометрических фигур» из методики Денманна, была допущена одна ошибка при общей сохранности предложенной формы. Данные результаты свидетельствуют о достаточной сформированности зрительно-пространственной памяти, но недостаточном объеме запоминания. У Ребенка 3 выявлен низкий уровень развития зрительно-пространственной памяти. Выполняя задание «Запоминание и узнавание 1-2 групп из 3 изображений реальных предметов» были пропуски и замена двух элементов при узнавании без коррекции. В задании «Копирование простых геометрических фигур» из методики Денманна отмечаются пространственные ошибки, наложения фигур на друг друга, нарушение формы более, чем у половины рисунков. Не сформированы кратковременная и долговременная память, недостаточный объем запоминания, нарушены процессы хранения и воспроизведения зрительно-пространственной информации.

При обследовании графо-моторной координации, были получены следующие результаты. Ребенок 1 показал средний уровень развития графо-моторной координации. Ребенок 1 успешно выполнил задание «Кулак–ладонь–ребро». После демонстрации каждой связки движений и выполнения вместе с логопедом, Ребенок 1 смог продолжить последовательные движения без ошибок, повторив движения другой рукой самостоятельно. В задании «Графическая проба» на динамический праксис, у Ребенка 1 были замечены персеверации, стереотипии с самокоррекцией при переносе программы на другую руку.

Ребенок 2 и 3 также показали средний уровень развития графо-моторной координации. Ребенок 2, при выполнении задания «Кулак–ладонь–ребро», выполнял тест только совместно с логопедом. Без помощи логопеда, Ребенок 2 прекращал выполнение задания. Выполняя задание на динамический праксис, у Ребенка 2 были отмечены признаки

утомления, он допускал пространственные ошибки с самокоррекцией при переходе на второй ряд движений. Нарисованные линии были неровными, ребенок периодически выходил за границы строки. Ребенком 3, при выполнении теста «Кулак–ладонь–ребро», были допущены ошибки по типу стереотипии (вертикальный кулак). В задании «Графическая проба» на динамический праксис также были допущены пространственные ошибки переносе программы на другую руку. Скорость выполнения была низкой, отмечался слабый нажим.

Подводя итог проведенного обследования, можно сказать, что у детей графо-моторная координация сформирована достаточно слабо. Лучше всего детям удастся анализ и синтез зрительно-пространственных представлений, они способны ориентироваться в «схеме» собственного тела, усвоили лексико-пространственные значения понятий «право-лево». Немного хуже развита способность к вербализации пространственных представлений. Употребляя предлоги, обозначающие местоположение объекта, школьники допускали ошибки. Значительно хуже оказались результаты по показателю «Представление о пространственной структуре объектов». Дети затруднялись в определении формы, размеров предметов, в определении соотношения между собой их частей.

Из вышеуказанных результатов, можно сделать вывод, что у школьников с дисграфией особые трудности при письме вызывает решение зрительно-пространственных задач. Нарушения носят стойкий характер. В результате остается недостаточно сформированной основа для овладения письменной речью. Преодолевать дисграфические ошибки зрительно-пространственного характера в письме школьников, целесообразно в рамках комплексной коррекционной работы, а именно – целенаправленно развивая зрительно-пространственные, зрительно-гностические и зрительно-моторные функции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алферова, Ю.С. Предупреждение оптической дисграфией у детей старшего дошкольного возраста / Ю.С. Алферова. – Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 2. – С. 35-38.
2. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных / Ж.М. Глозман. – Москва : Смысл, 2012. – 264 с. – Текст : непосредственный.
3. Глозман, Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Ж.М. Глозман. – Москва : Генезис, 2016. – 328 с. – Текст : непосредственный.
4. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с. – Текст : непосредственный.
5. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2000. – 208 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alferova Yu.S. Preduprezhdenie opticheskoi disgrafiei u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Prevention of optical dysgraphia in older preschool children]. *Doshkol'naiia pedagogika [Preschool pedagogy]*, 2015, no. 2, pp. 35-38.
2. Glozman J.M. Neiropsikhologicheskoe obsledovanie: kachestvennaia i kolichestvennaia otsenka dannykh [Neuropsychological examination: qualitative and quantitative assessment of data]. Moscow: Smysl, 2012. 264 p.
3. Glozman J.M. Prakticheskaiia neiropsikhologiiia. Opyt raboty s det'mi, ispytyvaiushchimi trudnosti v obuchenii [Practical neuropsychology. Experience of working with children with learning difficulties]. Moscow: Genезis, 2016. 328 p.

4. Lalaeva R.I., Benediktova L.V. Diagnostika i korrektsiia narushenii chteniia i pis'ma u mladshikh shkol'nikov [Diagnostics and correction of reading and writing disorders in primary school students]. Sankt-Peterburg: Soiuz, 2004. 224 p.
5. Semago N. Ya., Semago M.M. Problemnye deti: osnovy diagnosticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologa [Problem children: Fundamentals of diagnostic and corrective work of a psychologist]. Moscow: ARKTI, 2000. 208 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.О. Рудакова, бакалавр, 4 курс, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000209510@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0001-8704-6412.

А.И. Березенцева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.O. Rudakova, 4th year Undergraduate Student, field of training - 44.04.03 Special (defectological) Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000209510@study.utmn.ru, ORCID: 0000-0001-8704-6412.

A.I. Berezentseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru.

УДК 159.92

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_120

Никита Олегович Селютин
г. Челябинск

**Формирование коммуникативной компетенции у подростков
на уроках иностранного языка**

В статье описываются особенности формирования коммуникативной компетенции у подростков на уроках иностранного языка, описываются результаты эмпирического эксперимента по формированию коммуникативной компетенции обучающихся, даются рекомендации по организации коммуникации обучающихся во время урочной и внеурочной деятельности. Рассматриваются возможные формы и методы преодоления языковых барьеров во время изучения иностранного языка у обучающихся подросткового возраста. Исследуется влияние уровня сформированности коммуникативной компетенции на успеваемость обучающихся и на результаты изучения иностранного языка в общеобразовательной средней школе. Подростковый возраст трактуется как важный период становления коммуникативных навыков и личности. Автор приходит к выводу о том, что необходимо использовать разнообразные формы и методы развития коммуникативных компетенций у обучающихся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: подростки, иностранный язык, коммуникативная компетенция, коммуникация, обучение.

Nikita Olegovich Selyutin
Chelyabinsk

Formation of communicative competence of adolescents during foreign language lessons

The article describes formation of the teenagers' communicative competence at the foreign language lessons. Results of the empirical experiment on forming the teenagers' communicative competencies are described. Recommendations are given how to organize the students' communication in class and during out-of-class activities. Possible forms and methods of overcoming language barriers during the study of a foreign language in adolescent students are considered. The influence of the communicative competence level on the progress of students and the results of learning a foreign language in secondary school is investigated. Adolescence is treated as an important period of communicative skills and personality formation. The author concludes that it is necessary to use various forms and methods of communicative competence development for students in the lessons of a foreign language.

Keywords: teenagers, foreign language, communicative competence, communication, teaching.

Формирование коммуникативной компетентности обучающихся на уроках иностранного языка играет важную роль в развитии у обучающихся навыков эффективной коммуникации на иностранном языке и способствует преодолению психологических барьеров, которые часто возникают у подростков в процессе освоения любого иностранного языка [3, С.78].

В связи с тем, что в данный момент значительно возросли требования к школьному и внешкольному образованию [2, С.5], представляется оправданным и целесообразным поиск новых ме-

тодов адаптации детей школьного возраста к современным условиям жизни, которые постоянно изменяются. В соответствии со стандартами ФГОС среднего образования, гармонично развивающийся школьник должен иметь навыки положительного общения с окружающими, без этого невозможно полноценное развитие [11, С.22]. От современного школьника, прежде всего, требуется умение адаптироваться в обществе и быть коммуникабельным человеком; для решения этой задачи необходимо целенаправленно формировать у обучающихся коммуникативные компетенции [12, 13]. Одна из

важнейших и наиболее актуальных проблем педагогики в настоящий момент – развитие у подростков умения использовать конструктивные модели взаимодействия с окружающими в процессе ежедневного общения [1, С.172].

Ведущим видом деятельности у подростков является общение. Если у подростка слабо сформированы коммуникативные навыки, ему сложно учиться в школе, взаимодействовать со сверстниками и в полной мере реализовать свои способности [4, С.17]. Такой подросток некомфортно чувствует себя со сверстниками, испытывает трудности социализации. Тем не менее, те навыки коммуникации, которые уже сформированы у подростков, поддаются коррекции. Подростковый возраст является сензитивным возрастом в плане развития способностей к общению, поэтому проводить социально-педагогическую работу по формированию и коррекции коммуникативных навыков применительно к данной возрастной группе представляется оправданным и целесообразным [3, С.67].

Исследование особенностей формирования коммуникативных навыков у подростков, несомненно, позволит разработать новые эффективные методы социально-педагогической коррекции неконструктивных моделей общения [14, 15] и создать условия для того, чтобы сформированные коммуникативные навыки сохранялись и закреплялись [6, С.28]. Развитие способности к общению в разные периоды жизни индивида изучено довольно подробно [5, 7, 10], тем не менее, в настоящий момент недостаточно изученным остается вопрос о том, каким образом следует формировать коммуникативные навыки у подростков в процессе обучения [2, С.335]. В связи с этим, система развития и коррекции способностей к общению у представителей данной возрастной группы пока еще не выработана [7, 8, 9]. Вышеизложенное определило выбор темы исследования: «Исследование коммуникативной компетентности подростков на уроках иностранного языка».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально выполнить исследование коммуникативной компетентности подростков на уроках иностранного языка. Объект исследования – коммуникативная компетентность обучающихся. Предмет – исследование коммуникативной компетентности подростков на уроках иностранного языка. Гипотеза исследования – показатели коммуникативной компетентности подростков характеризуются низкими уровнями коммуникативного контроля и способности к эмпатии и коррелируют с показателями учебной успеваемости по иностранному языку.

Эксперимент проводился в средней общеобразовательной школе № 98 города Челябинска. В констатирующем эксперименте участвовало 10 обучающихся 13 – 14 лет. Были отобраны дети с низкой успеваемостью по иностранному (французскому) языку, средний балл успеваемости в группе по этому предмету составил 3,2 балла.

Диагностика проводилась по методикам: «Диагностика коммуникативного контроля» М. Снейдера, опросник «КОС» (диагностика коммуникативных и организаторских способностей), опросник эмоционального отклика Меграбяна.

По итогам диагностики по методике М. Снейдера 60% обучающихся показали низкий уровень коммуникативного контроля, 20% – средний, 20% – высокий (уровень контроля определялся в соответствии с ключом к методике). У большинства обучающихся низкий уровень коммуникативного контроля, в поведении успеваемости на уроках иностранного языка это проявляется следующим образом: дети испытывают психологическое напряжение во время разговора на иностранном языке, с трудом выстраивают монологическую и диалогическую речь, испытывают трудности с высказыванием своего мнения.

Далее при помощи опросника «КОС» исследовались организаторские и коммуникативные способности. Уровень определялся в соответствии со шкалой диагностической методики. Организаторские способности: ниже среднего – 0%, низкий – 20 %, средний – 70%, высокий – 10%, очень высокий – 0%.

Организаторские способности на уроках иностранного языка проявляются следующим образом: ребенок может самостоятельно планировать собственное высказывание, планировать монологическую и диалогическую речь и следовать запланированному плану во время своего высказывания, может инициировать диалог со сверстниками и педагогом и направлять его в нужную сторону. У испытуемых преобладает средний уровень организаторских способностей. При высоком уровне ребенок самостоятельно строит и планирует свое речевое высказывание, инициирует диалог со сверстниками и педагогом. При среднем уровне ребенок может самостоятельно планировать свое участие в диалоге и свое монологическое высказывание, но при этом испытывает трудности в инициировании диалога со сверстниками или педагогом. Если же педагог или сверстник сам инициирует диалог, такой ребенок охотно в него включается. При низком уровне организаторских способностей ребенок не способен инициировать диалог на иностранном языке со сверстниками и с педагогом, а также не способен планировать собственную монологическую и диалогическую речь, не может следовать собственному плану.

Результат исследования коммуникативных способностей показал следующие результаты: коммуникативные способности: ниже среднего – 0%, низкий – 20%, средний – 70%, высокий – 10%, очень высокий – 0%. Мальчики: 20% – низкий уровень, 30% – средний. На уроках иностранного языка это проявляется следующим образом: при высоком уровне ребенок уверенно высказывает свое мнение на иностранном языке и готов участвовать в дискуссии. При среднем уровне ребенок уверенно высказывает свое мнение, но теряется во

время участия в дискуссии. При низком уровне ребенок не может высказать свое мнение на иностранном языке и остается пассивным во время дискуссии. По результатам видно, что коммуникативные способности большинства обучающихся развиты на среднем уровне.

Далее исследовался уровень способности к эмпатии по методике Меграбяна. Очень низкий уровень – 0%, низкий уровень – 50%, средний уровень – 30%, высокий уровень – 20%. Вывод: у большинства обучающихся низкий уровень сформированности эмоционального отклика.

Внешне определить способность к эмпатии можно по поведению ребенка на уроке и в процессе внеурочной деятельности. Дети с высокими показателями по шкале эмоционального отклика в сравнении с теми, у кого низкие показатели:

- 1) Более эмоциональны;
- 2) Проявляют альтруизм в реальных поступках, склонны оказывать товарищам людям деятельную помощь;
- 3) Демонстрируют affiliативное поведение (способствующее поддержанию и укреплению дружеских отношений);
- 4) Оценивают позитивные социальные черты как важные;
- 5) Более ориентированы на моральные оценки.

Подростки со средним (нормальным) уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Подростки с низким уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях испытывают затруднения в установлении контактов сокружающими, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Они гораздо более продуктивны при индивидуальной работе, чем при групповой, склонны к рациональным решениям,

больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

На уроках иностранного языка уровень эмпатии проявляется следующим образом: дети с высоким уровнем эмпатии активно участвуют в групповой работе, охотно вступают в диалог, выслушивают мнение других и считаются с ним. Дети со средним уровнем эмпатии охотно участвуют в групповой работе, но при этом не склонны к компромиссу и не всегда готовы выслушать мнение сверстников и педагога. Дети с низким уровнем эмпатии пассивны во время групповой работы и продуктивны во время индивидуальной работы, они редко участвуют в групповых обсуждениях и редко высказывают свое мнение.

Таким образом, у испытуемых хуже всего сформирован уровень эмоционального отклика, чуть лучше – уровень коммуникативного контроля, лучше всего сформированы коммуникативные и организаторские способности, но и они сформированы в недостаточной мере. С целью проверки гипотезы исследования о том, что показатели коммуникативной компетентности подростков характеризуются низкими уровнями коммуникативного контроля и способности к эмпатии и коррелируют с показателями учебной успеваемости по иностранному языку.

В результате расчета было обнаружено, что существует корреляция между способностью к эмпатии и успеваемостью по иностранному языку. У подростков с высоким уровнем сформированности эмпатии успеваемость по иностранному языку лучше, чем у подростков с низким уровнем эмпатии. Также существует корреляция между уровнем коммуникативного контроля и успеваемостью по иностранному языку. У подростков с высоким уровнем сформированности коммуникативного контроля успеваемость по иностранному языку выше, чем у подростков с низким уровнем сформированности коммуникативного контроля. Поэтому особенно актуальным направлением для работы с обучающимися является развитие у них коммуникативных навыков на уроках иностранного языка.

Таблица 1

Расчет корреляции между уровнем сформированности эмпатии, уровнем коммуникативного контроля и успеваемостью по иностранному языку

Успеваемость	Коммуникативный контроль	Эмпатия
4,5	6	20
3,2	3	22
3,3	3	25
4,5	6	45
3,3	2	48
3,3	3	50
5	10	63
5	9	23
3,2	3	24
3,4	2	26

	Коммуникативный контроль	Эмпатия
Успеваемость	0.959***	0.233
Коммуникативный контроль		0.279

* - $p < 0,05$

** - $p < 0,01$

*** - $p < 0,001$

Исходя из результатов исследования, необходимо проводить систематическую работу по формированию у обучающихся коммуникативных

навыков. В частности, можно использовать для этого уроки иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – Москва : МОДЭК, 2013. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Вараксин, В.Н. Психолого-педагогический практикум / В.Н. Вараксин, Е.В. Казанцева. – Москва : Феникс, 2012. – 288 с. – Текст : непосредственный.
3. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – Москва : Педагогическое общество России, 2016. – 512 с. – Текст : непосредственный.
4. Гребнева, В.В. Теория и технология решения психологических проблем : учеб. пособие / В.В. Гребнева. – Москва : ИНФРА-М, 2014. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология / И.Ф. Демидова. – Москва : Академический Проект, Трикста, 2013. – 224 с. – Текст : непосредственный.
6. Дьяков, С.И. Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования : учеб. пособие / С.И. Дьяков. – Москва : Флинта, Наука, 2015. – 528 с. – Текст : непосредственный.
7. Ерчак, Н.Т. Иностранные языки. Психология усвоения / Н.Т. Ерчак. – Москва : Инфра-М, Новое знание, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.
8. Зеер, Э.Ф. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях / Э.Ф. Зеер, М.В. Кормильцева, Э.Э. Сыманюк. – Москва : НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2015. – 100 с. – Текст : непосредственный.
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва : МПСИ, МОДЭК, 2013. – 448 с. – Текст : непосредственный.
10. Исаев, Е.И. Педагогическая психология : учебник / Е.И. Исаев. – Москва : Юрайт, 2014. – 348 с. – Текст : непосредственный.
11. Исаев, Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие : моногр. / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. – 432 с. – Текст : непосредственный.
12. Макаров, Ю.А. Введение в педагогическую психологию : учеб.-метод. пособие / Ю.А. Макаров. – Москва : СИНТЕГ, 2015. – 552 с. – Текст : непосредственный.
13. Мандель, Б.Р. Педагогическая психология. Ответы на трудные вопросы / Б.Р. Мандель. – Москва : Феникс, 2014. – 384 с. – Текст : непосредственный.
14. Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учеб. пособие / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – Москва : Юрайт, 2015. – 426 с. – Текст : непосредственный.
15. Неретина, Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология / Т.Г. Неретина. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 376 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Belukhin D.A. Osnovy lichnostno orientirovannoj pedagogiki [Fundamentals of Personality-oriented Pedagogy] / D.A. Belukhin. Moscow: MODEK, 2013. 304 p.
2. Varaksin V.N. Psihologo-pedagogicheskij praktikum [Psychological and pedagogical workshop]. Moscow: Phoenix, 2012. 288 p.
3. Gamezo M.V. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya [Age and pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogical society of Russia, 2016. 512 p.
4. Grebneva V.V. Teoriya i tekhnologiya resheniya psihologicheskikh problem : ucheb. posobie [Theory and technology of solving psychological problems]. Moscow: INFRA-M, 2014. 192 p.
5. Demidova I.F. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Academic Project, Triksta, 2013. 224 p.
6. Dyakov S.I. Sub'ektnost' pedagoga. Psihosemanticheskie modeli i tekhnologiya issledovaniya: ucheb. posobie [Subjectivity of the teacher. Psychosemantic models and research technology]. Moscow: Flint, Nauka, 2015. 528 p.
7. Yerchak N.T. Inostrannye yazyki. Psihologiya usvoeniya [Foreign languages. Psychology of assimilation]. Moscow: Infra-M, New knowledge, 2013. 336 p.

8. Seer E.F. Samoopredelenie uchashchejsya molodezhi v sovremennykh konfliktuyushchih real'nostyah [Self-determination of students in modern conflicting realities]. Moscow: Moscow Psychological-Social University, 2015. 100 c.
9. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: MPSI, MODEK, 2013. 448 p.
10. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobiye [Pedagogical psychology]. Moscow: Yurite, 2014. 348 p.
11. Isaev E.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie sub'ektivnosti v obrazovatel'nyh processah: ucheb. posobie: monogr. [Psychology of human education. Formation of subjectivity in educational processes]. Moscow: Orthodox Svyato-Tikhonovskiy Humanitarian University, 2014. 432 p.
12. Makarov Y.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu psihologiyu: ucheb.-metod. posobie [Introduction to pedagogical psychology]. Moscow: SINTEG, 2015. 552 p.
13. Mandel B.R. Pedagogicheskaya psihologiya. Otvetny na trudnye voprosy [Pedagogical psychology. Answers to difficult questions]. Moscow: Phoenix, 2014. 384 p.
14. Maralov V. G. Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii: ucheb. posobie [Pedagogy and psychology of nonviolence in education]. Moscow: Yurait, 2015. 426 p.
15. Neretina T.G. Special'naya pedagogika i korrekcionnaya psihologiya [Special pedagogy and correctional psychology]. Moscow: FLINTA, 2014. 376 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.О. Селютин, учитель английского и французского языков, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №98 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия, e-mail: selyutin_n.o@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9908-4413.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.O. Selyutin, Foreign Languages Teacher, Secondary school № 98, Chelyabinsk, Russia, e-mail: selyutin_n.o@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9908-4413.

УДК 37.016:82

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_124

**Юлия Александровна Семенова,
Ксения Владимировна Немальцева,
Валерия Александровна Никитина**
г. Шадринск

**Использование фанфикшена в изучении литературы и готовность
будущих учителей работать с ним**

Статья рассматривает возможность использования явлений массовой культуры для корректировки кругов читательских интересов учащихся. Применение фанфикшена в практике преподавания литературы является серьезной методической проблемой, но его популярность в настоящее время дает основания для его тщательного исследования как инструмента литературного образования. С этой целью авторы статьи провели исследование, направленное на выявление знакомства будущих учителей литературы с фанфиками, а также видение ими фанфикшена как одного из средств изучения литературы. Результаты исследования свидетельствуют о готовности будущих учителей актуализировать классическую литературу для современных школьников через изучение фанфикшена.

Ключевые слова: фанфикшен, литературное образование, будущие учителя литературы.

**Yulia Aleksandrovna Semenova,
Ksenia Vladimirovna Nemaltseva,
Valeria Aleksandrovna Nikitina**
Shadrinsk

Fanfiction in the study of literature and how future teachers use it

The article considers the possibility of using the phenomena of mass culture to adjust the circles of students' reading interests. The use of fanfiction in the practice of teaching literature is a serious methodological problem but its popularity currently gives grounds for its thorough research as a tool of literary education. To this purpose, the authors of the article carried out a study aimed at identifying the acquaintance of future literature teachers with fan fiction as well as their vision of fan fiction as one of the means of studying literature. The results of the study indicate the urgent need for future teachers to actualize the problems of classical literature through the study of fan fiction.

Keywords: fan fiction, literary education, future literature teachers.

Образование в современном мире должно оперативно реагировать на стремительно меняющиеся условия, в которых у подрастающего поко-

ления формируются взгляды на мир. Скорость изменения мира вокруг приводит к серьезному смещению ценностных векторов, за которыми не успе-

вают ни родители, ни учителя, что закономерно вызывает у старшего поколения беспокойство за будущее детей. Одним из заметных изменений, которые уже много лет наблюдаются в практике преподавания литературы в педагогическом вузе, становится увлеченность обучающихся убежденностью в собственной исключительности в ущерб признания ценности других людей. Максималистское «я», выведенное в абсолют, приводит к тому, что для поколения молодых людей в приоритете оказывается личная точка зрения, основанная на имеющемся часто не богатом опыте. Попытка разбить стереотипные представления, скорректировать принципиальность их жизненных суждений может оказаться непосильной. Главная проблема в том, что взрослое поколение утратило свой авторитет, а борьбу с новыми авторитетами молодежи родители и учителя проиграли, потому что последние всегда предлагают более сложный путь жизни и становления личности, чем социальные сети, пропагандирующие быстрый и стремительный путь достижения желаний ребенка. В связи с этим на плечи учителя ложится огромная ответственность по нравственному воспитанию детей. В практике преподавания авангардом духовно-нравственного воспитания всегда выступала литература. Но и она уже не одно десятилетие переживает тяжелые времена, поскольку классическая литература, включенная в школьные программы, трудна для восприятия, о чем говорит низкий уровень культуры чтения: сегодня тексты большого по объему содержания дочитывают до конца единицы. Ученики стабильно утрачивают интерес к литературе как учебной дисциплине, читая тексты либо в кратком изложении, либо не читая совсем. Подобная тенденция наблюдается и у студентов, обучающихся в образовательной организации высшего образования на программе «Русский язык, литература». Они стремятся к быстрому получению знаний, в чем им помогают краткие изложения сюжета и сайты, всплывающие первыми в поисковике.

Перед литературой как никогда остро стоит проблема формирования у учащихся мотивации к чтению, а это значит, что учителю сегодня необходимо обратиться к тому кругу произведений, которые читают дети по желанию, но которые не признаются взрослыми. Только через сближение классической литературы с читательскими интересами детей возможно возвращение грамотного читателя. В попытке осмысления настоящего тезиса заключается актуальность настоящей работы. Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать основные выводы и результаты в курсах «Теория и методика обучения литературы», «История русской литературы», а так же послужить основанием для методических разработок.

В качестве основы для исследования авторами работы было выбрано популярное уже на протяжении длительного времени явление массовой литературы – фанфикшен – «литературное творче-

ство поклонников произведений популярной культуры, создаваемое на основе этих произведений в рамках интерпретативного сообщества (фандома)» [6]. С недавнего времени фанфикшен является объектом изучения учёных в России и за рубежом как в филологическом, так и в методическом аспектах. В рамках филологических исследований акцент делается на структурирование сведений о специфике фанфикшена, выявляются его характерные жанровые, стилистические, проблемно-тематические черты (А.И. Денисова [1], А.И. Жилиева [2], Т.А. Колпакова [3], К.А. Прасолова [6], Е.М. Четина [7], А. Щербакова [8] и др.). Потребность филологических исследований вызвана не просто популярностью этого вида культуры, но и тем, что в последние годы издательства активно публикуют фанфики как самостоятельные литературные произведения, и зачастую выбор изданий фанфикшена в книжных магазинах гораздо разнообразнее, чем изданий классической литературы. По фанфикам сегодня снимают фильмы и сериалы. Ситуация, выглядевшая десять лет назад фантастической и не воспринимаемая учителями литературы всерьез, стала реальностью, которую больше невозможно отрицать.

Многоплановая составляющая фанфикшена позволяет рассматривать его с позиции методического аспекта как возможность использования в качестве сопроводительного материала для формирования у учащихся мотивации к обучению, а также привлечения их внимания к проблемам классической литературы. Однако к этой теме исследователи подходят очень осторожно: с одной стороны, они признают фанфикшен как явление массовой культуры, популярное у молодежи, с другой стороны, сильно сомневаются в педагогическом сообществе в необходимости включения даже в качестве редкого и исключительного явления фанфиков в образовательный процесс. Например, исследователь Ю.Л. Мокшина, изучая формы читательского общения школьников, приходит к выводу, что «фандом может выполнять и педагогическую функцию: влиять на развитие интереса к чтению и литературному творчеству, коммуникативных навыков современных школьников и др.» [4]. Говоря об интерактивных формах и методах обучения литературе и русскому языку, Г.В. Нарыкова утверждает, «что для того, чтобы ученик мог самостоятельно выражать свои мысли, наряду с традиционными методами работы над сочинением сегодня в школе нужны новые оригинальные методики. Одной из таких методик является сочинение в жанре фанфикшен» [5]. В этом, однако, спорном для исследователей и учителей вопросе авторы статьи поддерживают идею, что фанфикшен может стать серьезным подспорьем для современного учителя литературы.

Авторы статьи провели исследование, направленное на выявление степени знакомства будущих учителей русского языка и литературы, обучающихся в Шадринском государственном педагогиче-

ческом университете, с фанфикшеном как явлением массовой культуры и определением уровня их готовности работать с масскультом при обучении литературе в школе. В попытке осмысления возможностей фанфикшена в практике литературного образования и готовности будущих педагогов к грамотной работе с ним видится новизна настоящего исследования.

Нами был проведен опрос, в котором приняли участие 44 студента 1–5 курсов, обучающихся по образовательной программе «Русский язык, литература» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Большинство опрошенных (63,8% участников) положительно ответили на вопрос «Знают ли они фанфикшен?». Однако знания, реальное знакомство, понимание и увлечение фанфиками – это разные вещи, что и показали ответы на последующие вопросы. Тех, кто читает или увлекается фанфиками, оказалось чуть более половины опрошенных (53%). Это достаточно высокий показатель, который не дает возможности учителю игнорировать фанфикшен.

Однако отношение к фанфикам у респондентов, даже читающих тексты, оказалось неоднозначным: одни утверждают, что фанфики можно назвать самостоятельным литературным жанром современности (20%), другие считают фанфикшен проявлением массовой культуры и понимают, что эти тексты существенно проигрывают классической литературы (62%). Стоит отметить положительную тенденцию критического осмысления читательских интересов. Но и тот факт, что есть процент студентов, признающих фанфики как тексты, не уступающие художественным произведениям, дает веские основания для необходимости привлечения фанфикшена в литературное образование в качестве инструмента для углубления представлений о литературе как искусстве слова и тех основах, которые составляют качественный текст.

Для этого в опрос были включены вопросы, касающиеся использования фанфиков в образовательном процессе: «Говорили ли с вами о фанфиках на уроках литературы?» и «Как вы считаете, стоит ли говорить о фанфиках на уроках литературы?». Результаты данного опроса следующие: у 84,4% опрошенных учителя литературы никогда не говорили с ними о фанфиках на своих уроках. Гораздо более показательным в методическом плане

является второй вопрос, ответы на который подтверждают серьезные перспективы фанфикшена для практики литературного образования. Так, 69% хотели бы обсудить фанфики в аудиторной работе с учителем, и только 29% высказали категоричное «нет».

Опрос показал, что в среде будущих учителей явно наблюдается заинтересованность в явлениях массовой культуры и стремлении к их изучению. Студенты, получающие профессию учителя, в полной мере осознают разницу между фанфикшеном и классической литературой, о чем свидетельствуют данные проведенного эксперимента. Перед вузом стоит главная задача – грамотно выстроить методику подготовки студентов к работе с поколением TikTok'a, для которого масскульт – это и есть настоящее искусство. Привлекая тексты фанфикшена, учитель не просто должен заинтересовать и смотивировать учащихся к чтению текстов, а прежде всего вызвать стремление к анализу прочитанного и подготовить к восприятию более сложных текстов школьной программы. В этом центральную роль будет играть сравнительно-сопоставительный анализ. Кроме того, через привлечение фанфикшена и нахождения его общих черт с классической литературой учителю будет проще актуализировать произведения классиков для современных детей, которых может поставить в тупик вопрос «В чем актуальность торжественных од М.В. Ломоносова сегодня?».

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что фанфикшен – плодотворная исследовательская почва, которая может открыть для преподавателя и учащихся новые пути постижения литературы.

Таким образом, авторы настоящего исследования пришли к выводу, что затрагиваемая проблема привлечения текстов фанфикшена в образовательный литературный процесс более объемная, чем казалась изначально, и требует глубокого методического осмысления. Фанфикшен дает учителю тот инструмент, который позволит вывести читателя на уровень осмысленного чтения и при грамотно построенном сравнительно-сопоставительном анализе сформирует аналитический подход к кругу чтения учащихся. В этом видится перспектива данного исследования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта взаимодействия ЮУрГГПУ – ШГПУ в рамках НИР №04.21.10-10Д от 05.04.2021 «Литературное образование: изучение классики через современность»

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Денисова, А.И. Фанфикшн как субкультура и феномен массовой литературы / А.И. Денисова – Текст : электронный // Аналитика культурологии. – 2012. – № 24. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/fanfikshn-kak-subkultura-i-fenomen-massovoy-literatury/viewer> (дата обращения: 16.09.2021)
2. Жилиева, А.И. Ориджинал и фанфик: критерии разграничения / А.И. Жилиева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 97–102.
3. Колпакова, Т.А. Эволюция фанфикшена с 2005 по 2020 гг. на примере фандома «Гарри Поттер» / Т.А. Колпакова. – Текст : непосредственный // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2020. – Вып. 1. – С. 85–101.

4. Мокшина, Ю.Л. Онлайн-пространство фандома как форма читательского общения современных школьников / Ю.Л. Мокшина. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3-3. – С. 204–207. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-prostranstvo-fandoma-kak-forma-chitatelskogo-obscheniya-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 16.09.2021).
5. Нарыкова, Г.В. Активизация учебной деятельности учащихся посредством интерактивных форм и методов обучения на уроках русского языка и литературы / Г.В. Нарыкова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 71–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-posredstvom-interaktivnyh-form-i-metodov-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i/viewer> (дата обращения: 16.09.2021).
6. Прасолова, К.А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX — начала XXI века (творчество поклонников Дж. К. Ролинг) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Ксения Андреевна Праслова ; Рос. гос. ун-т. – Калининград, 2008. – 253 с. – Текст : непосредственный.
7. Четина, Е.М. Фандомы и фанфики: креативные практики на виртуальных платформах / Е.М. Четина, Е.А. Клейкова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2015. – № 3. – С. 95–104.
8. Щербак, А. Фанфики: история, терминология, проблемы / А. Щербак. – Текст : электронный // Мир фантастики. – URL : <https://www.mirf.ru/book/fanfiki-istoriya-terminologiya> (дата обращения: 16.09.2021).

REFERENCES

1. Denisova, A.I. Fanfikshn kak subkul'tura i fenomen massovoj [Fanfiction as a subculture and a phenomenon of mass literature]. *Analitika kul'turologii [Analytics of Cultural Studies]*, 2012, no. 24. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/fanfikhshn-kak-subkultura-i-fenomen-massovoy-literatury/viewer> (Accessed 16.09.2021)
2. Zhiljaeva A.I. Oridzhinal i fanfik: kriterii razgranichenija [Original and Fanfiction: Criteria for Differentiation]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes of Oryol State University]*, 2019, no. 2, pp. 97–102.
3. Kolpakova T.A. Jevoljucija fanfikshena s 2005 po 2020 gg. na primere fandoma «Garri Potter» [Evolution of fanfiction from 2005 to 2020. on the example of the Harry Potter fandom]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teorija i praktika [Social sciences and humanities: theory and practice]*, 2020, Issue 1, pp. 85–101.
4. Mokshina Ju.L. Onlajn-prostranstvo fandoma kak forma chitatel'skogo obshhenija sovremennyh shkol'nikov [Online fandom space as a form of reader communication for modern schoolchildren]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*, 2017, no. 3-3, pp. 204–207. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-prostranstvo-fandoma-kak-forma-chitatelskogo-obscheniya-sovremennyh-shkolnikov> (Accessed 16.09.2021).
5. Narykova G.V. Aktivizacija uchebnoj dejatel'nosti uchashchihsja posredstvom interaktivnyh form i metodov obucheniya na urokah russkogo jazyka i literatury [Intensification of the educational activities of students through interactive forms and methods of teaching in the lessons of the Russian language and literature]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern pedagogical education]*, 2018, no. 71–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-posredstvom-interaktivnyh-form-i-metodov-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i/viewer> (Accessed 16.09.2021).
6. Prasolova K.A. Fanfikshn: literaturnyj fenomen konca XX — nachala XXI veka (tvorchestvo poklonnikov Dzh. K. Roling). Diss. kand. filol. nauk [Fanfiction: a literary phenomenon of the late 20th - early 21st century (works of fans of J.K. Rowling)]. Ph. D. (Philology). thesis]. Kaliningrad, 2008. 253 s.
7. Chetina E.M., Kljukova E.A. Fandomy i fanfiki: kreativnye praktiki na virtual'nyh platformah [Fandoms and Fanfiction: Creative Practices on Virtual Platforms]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaja i zarubezhnaja filologija [Perm University Herald. Russian and Foreign Philology]*, 2015, no. 3, pp. 95–104.
8. Shherbakova A. Fanfiki: istorija, terminologija, problemy [Fanfiction: history, terminology, problems]. *Mirfantastiki [Fantasy world]*. URL : <https://www.mirf.ru/book/fanfiki-istoriya-terminologiya> (Accessed 16.09.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Семенова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-6254.

К.В. Немальцева, студент 4 курса, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Русский язык», профиль «Литература»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: culolokn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0642-255X.

В.А. Никитина, студент 4 курса, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Русский язык», профиль «Литература»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nickitinalera@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3299-3505.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.A. Semenova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department Chair of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-625.

K.V. Nemaltseva, 4th year student, direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (profile “Russian language”, profile “Literature”), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: culolokn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0642-255X.

V.A. Nikitina, 4th year student, direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (profile “Russian language”, profile “Literature”), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nickitinalera@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3299-3505.

Елена Андреевна Сорокина
г. Шадринск

Применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка

Статья посвящена применению технологий развития критического мышления на уроках иностранного языка в школе. Автор анализирует понятие «критическое мышление», перечисляет требования к организации урока с применением технологий критического мышления. Далее рассматривается модульный урок, на котором возможна реализация технологий, и его этапы. Автор кратко характеризует в своей статье наиболее популярные технологии развития критического мышления. Описаны следующие стратегии и приемы: метод «6 шляп мышления», стратегии «синквейн», «фишбоун», стратегия решения проблемы ИДЕАЛ, кластеры, стратегия «тонких» и «толстых» вопросов, «концептуальное колесо», интерактивная стратегия «KWL Chart». Описывается методика работы с каждой стратегией и приводятся примеры ее применения на уроках английского и немецкого языков.

Ключевые слова: критическое мышление, технологии, урок английского языка, прием, стратегия, фишбоун, синквейн, модульный урок.

Elena Andreevna Sorokina
Shadrinsk

Application of critical thinking technology in foreign language lessons

The article is devoted to the use of technologies for the critical thinking development in foreign language lessons at school. The author analyzes the concept of "critical thinking", lists the requirements for organizing the lesson using critical thinking technologies. Then the modular lesson and its stages are given where technology can be implemented. The author briefly describes in his article the most popular technologies for developing critical thinking. The following strategies and techniques are described: the method "6 hats of thinking", the "cinquain" strategy, the "fishbone", the strategy for solving the IDEAL problem, clusters, the strategy of "thin" and "thick" questions, the "conceptual wheel", the interactive strategy "KWL Chart". It describes how to work with each strategy and provides examples of its application in the lessons of English and German.

Keywords: critical thinking, technology, English lesson, reception, strategy, fishbone, the "cinquain", the modular lesson.

Согласно новым требованиям ФГОС на уроках иностранного языка учащиеся должны овладеть коммуникативной компетенцией, для развития которой учителя все чаще прибегают к нестандартным творческим методам обучения. Психологами доказано, что использование на уроках технологий критического учения способствуют развитию у учащихся социально значимых, нравственно-ценностных мотивов поведения, повышает уровень социализации, развивает креативность и рефлексивность, воспитывает инициативность, коммуникативность, динамизм. Все эти моменты необходимы и важны для формирования потребности-мотивационной и операционно-технической сфер школьника, поэтому изучение проблемы развития критического мышления на уроках иностранного языка является актуальным в современных условиях.

При работе над темой статьи были использованы следующие методы: анализ педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования; анализ программы и основных учебников по английскому и немецкому языкам; изучение опыта работы учителей.

Технология критического мышления появилась еще в 1980-х гг. Однако, разработана она была лишь в 1995 г. Воганом Эстесом. Основным преимуществом технологии является то, что она позволяет развивать такие умения, как: работать с большим объемом информации, выражать свои мысли и чувства, формулировать свое мнение на

проблему, решать проблемы, заниматься самообразованием, работать в группе.

Что касается самого термина «критическое мышление», то психологи предлагают различные дефиниции. В общем понимании – это рефлексивное мышление, которое направлено на решение проблемной ситуации (Дж. А. Браус и Д. Вуд). Дайана Халперн написала книгу «Психология критического мышления», в которой раскрывает термин с точки зрения его развития и предлагает эффективные приемы его формирования. Согласно ее точки зрения, критическое мышление – это направленное мышление, которое характеризуется такими качествами, как взвешенность, логичность, целенаправленность [12, С. 34]. В педагогике и методике используется следующее определение. Критическое мышление – это система позиций, используемая для анализа проблемных ситуаций и для формулировки выводов и своего мнения.

Для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет в первую очередь готовность к планированию. Несмотря на то, что интересные мысли часто возникают спонтанно, мы должны уметь их упорядочить. Кроме этого, учащиеся должны лояльно относиться к мнению своих одноклассников, уметь прислушиваться и проявлять гибкость по отношению к информации. При отстаивании своей точки зрения ученику необходимо уметь проявлять настойчивость и готовность исправлять свои

ошибки. Важно при решении проблемы искать такие ответы, которые устраивали бы всех участников группы [5, С. 70].

В результате применения технологии критического мышления качество восприятия информации, несомненно, улучшится, повысится интерес к изучаемому материалу. Учащиеся начнут мыслить критически и ответственно относиться к своему образованию. Также технология прекрасно развивает такую способность, как работа в группе.

В нашей статье мы проследим применение технологий критического мышления на уроках иностранного языка, так как именно уроки иностранного языка способствуют развитию этого типа мышления благодаря разнообразию учебного материала и интерактивным подходам к обучению. Наиболее удачно применяются технологии при работе над такими видами речевой деятельности, как чтение и письмо, так как именно тут можно обнаружить сочетание проблемности и продуктивности обучения.

При работе в рамках технологии критического мышления педагог должен правильно выбрать информационный материал, который способствует развитию критического мышления, а также метод или прием занятия. Лишь при условии исполнения этих двух условий работа будет успешной. Особенность школьной дисциплины «Иностранный язык» заключается в том, что ученик в рамках каждой темы должен выразить свое мнение по поводу изучаемой тематики. Он может обладать ограниченными знаниями по рассматриваемой теме, но он должен формулировать свою позицию, свои мысли, логически изложить выводы [7, С. 7].

При работе с технологией развития критического мышления педагог применяет модульный урок, состоящий из следующих этапов. Первый этап – это «вызов», во время которого учащиеся актуализируют свои уже имеющиеся знания по проблеме урока, интерес к проблеме урока повышается. Второй этап – это стадия осмысления. Во время этого этапа происходит презентация нового материала, ученик ищет ответы на интересующие его вопросы, соотносит свои «старые» знания и новую информацию. На третьей стадии происходит рефлексия, то есть учащиеся обобщают информацию и выражают свое отношение к ней. Рассмотрим каждую из стадий модульного урока подробно, уделяя внимание стратегиям, которые можно применять на том или ином этапе [4, С. 21].

На стадии «вызов» ученик вспоминает, что ему уже известно о проблеме, которую ему предлагает учитель. Он может сделать это разными способами: составить список фактов; сочинить рассказ-предположение по ключевым фразам; графически оформить свои знания (таблица, mind map, кластер); составить верные или неверные высказывания; применить логические цепочки; составить «тонкие» и «толстые» вопросы.

На второй стадии происходит презентация нового материала: текста, аудиотекста и т.д. Ученик

может делать это, используя предложенные учителем методы активного чтения: «инсерт», «фишбоун», «идеал», поиск ответов на заданные вопросы. Работа может вестись либо в группе, либо индивидуально. При групповой работе необходимо проследить, чтобы учащиеся наряду с индивидуальным поиском обменивались идеями друг с другом [1, С. 15].

На стадии рефлексии необходимо напомнить учащимся о их записях, предположениях, умозаключениях, высказанных во время первого этапа урока. На основании полученных данных учащиеся соотносят «новую» и «старую» информацию, заполняют таблицы, проводят логические связи между элементами кластера. Также учитель может организовать круглый стол, дискуссию или подготовку творческих работ и проектов [3, С. 64].

Рассмотрим перечисленные стратегии более подробно. На стадии «вызова» можно использовать *кластеры*, которые представляют собой графическое оформление смысловых единиц текста. В центр помещается ключевое понятие, от которого отходят наиболее крупные смысловые единицы (грозди). Преимуществом данного приема является возможность проанализировать и систематизировать большой объем информации. Однако задачей является не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между смысловыми единицами. Например, при изучении на уроках немецкого языка темы «Das Haus» в центр кластера можно поместить это ключевое слово «дом», от которого отходят «ветви»: das Arbeitszimmer, das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, das Kinderzimmer. От каждой комнаты отходят слова, обозначающие предметы, чаще находящиеся в этих помещениях: das Schlafzimmer – das Nachttischchen, der Kleiderschrank, das Bett и т.д.

Следующим приемом является *«концептуальное колесо»*. Суть стратегии заключается в подборе синонимов к ядру понятийного «колеса». В центр доски (экрана компьютера, смарт-доски, листа бумаги) помещается слово с нейтральной семантикой. Учащиеся предлагают различные варианты данного понятия, свои варианты синонимов. Например к английскому глаголу *to like* можно предложить следующие синонимы: *to enjoy, to be fond of, to love, to be keen on, to get pleasure with, to prefer*. Немецкий глагол *machen* можно заменить такими словами: *schaffen, tun, erledigen, praktizieren, treiben* и т.д. [8, С. 55]

Стратегия «тонкие» и «толстые» вопросы. Обозначенная стратегия эффективна на разных стадиях модульного урока, который используется для формирования критического мышления. Особенно этот прием продуктивен на уроках домашнего чтения, когда учащиеся работают с текстом проблемного содержания. На начальной стадии урока учащиеся формулируют (возможна помощь учителя) вопросы, ответ на которые легко найти на дотекстовом этапе. Обычно это вопросы об авторе, названии произведения, главных героях.

Такие вопросы называются «тонкие». «Толстые» вопросы формулируются после прочтения, их содержание зависит от рабочего текста. Эти вопросы касаются действий, происходящих в тексте, вопросов, которые ставит перед читателями автор, выводов и формулировки своего мнения. Графически вопросы можно разместить на доске в таблице с двумя колонками. На стадии рефлексии учащиеся могут демонстрировать свое понимание текста, используя эти вопросы. На этой стадии ученикам можно предложить придумать еще пару вопросов и выбрать наиболее удачные [10, С. 30].

В качестве примера приведем урок домашнего чтения по английскому языку по произведению Джека Лондона «Бурый волк». Рассказ повествует о семье Ирвинов, которые однажды находят истощенную собаку в плохом состоянии. Они долго ухаживали за ней, но собака, тем не менее, убежала и ее возвращали домой. Ирвины очень привыкли и полюбили пса, которого назвали Волком. Волк тоже, казалось, привык и полюбил своих новых хозяев. Однажды к соседке Ирвинов приезжает в гости брат и видит Волка. Он говорит семье, приютившей собаку, что это его питомец и зовут его Бурый. Люди решили предоставить право выбора животному: Скифф Миллер (бывший хозяин) медленно удалялся от дома Ирвинов. Волк, высказав чувства признательности новой семье, устремился за старым хозяином. Рассказ, таким образом, поднимает тему преданности [2, С. 94].

Используя стратегию «тонких» и «толстых» вопросов работу можно организовать следующим образом. На стадии вызова учитель предлагает учащимся поговорить об авторе произведения и о его произведении, которые учащиеся читали прежде (When and where was London born? What are the most famous novels by London? Have you ever read his stories?). Обмен информацией происходит на английском языке. Далее начинается работа с текстом, после которой учащиеся опять придумывают «тонкие» вопросы по содержанию, чтобы актуализировать свои знания и впечатления о рассказе. После этого учащиеся тренируются в составлении «толстых» вопросов и в ответе на них. Затем можно предложить учащимся составить такие «толстые» вопросы, на которые они не могут ответить, но на которые хотели бы получить ответы. На уроке можно использовать групповую работу, то есть каждая группа будет задавать вопросы, не повторяясь и отвечать на вопросы оппонентов. На стадии рефлексии учащиеся пытаются найти пути решения проблемных ситуаций, предложенных учителем (We should understand what he thought about the Irvine and Skiff Miller and what he felt; We should analyze his feelings and thoughts; We should imagine ourselves in the dog's place and see the problem with his eyes).

На уроке немецкого языка в 7 классе по учебнику И.Л. Бим и Л.В. Садовой можно провести работу с текстом «Великан и его сад». Сказка повествует о великане, который любил ухаживать за

своим садом, но не любил детей. И чтобы дети крестьян не могли проникнуть в его сад, он построил высокую стену. Но в результате в сад к великану не пришла весна, а потом и лето. Великан понял свою ошибку, разрушил стену и позволил детям играть в его саду столько, сколько они пожелают. Чтение и перевод можно заранее дать учащимся на самостоятельное изучение, либо же делать всем вместе на уроке. В случае групповой работы на стадии вызова учитель вместе с учениками формулирует «тонкие» вопросы, такие как: «Кто главные герои сказки? Когда происходило действие в сказке? Что росло в саду у великана?» (Wer sind die handelnden Personen des Märchens? Wann spielt die Handlung des Märchens? Was pflanzte der Riese in seinem Garten?). На данном этапе ответы учеников могут быть простыми, не распространенными. В качестве предтекстового задания можно спросить учеников об их ожиданиях по поводу происходящего в сказке. Их ответы могут зависеть от традиционном представлении о великанах в сказках любых стран: это обычно отрицательные герои. После прочтения учащиеся в группах составляют вопросы по содержанию текста, и затем вместе с учителем записывают более удачные на доску. Эти вопросы должны требовать подробного ответа с элементами размышлений, например: Зачем великан соорудил стену? Почему в саду у великана лежал снег? Когда на ветках яблони появились листочки? (Wozu errichtete der Riese die Mauer? Warum lag nur der Schnee im Garten des Riesen?). На стадии рефлексии можно предложить ученикам подумать над ответами на такие вопросы, как: Почему великан не любил детей? Как на твой взгляд выглядел великан? Почему в сад к великану пришла весна?

Стратегия решения проблем «ИДЕАЛ».

Данная стратегия появилась в результате того, что при развитии критического мышления появляется необходимость решения проблемы. Для решения проблемы нужны навыки: умение увидеть/распознать проблему, умение проанализировать проблему с разных точек зрения, умение выделить составляющие проблемной ситуации и оценить различные варианты решения, выбрать оптимальный вариант решения. Название стратегии решения проблем «ИДЕАЛ», которая была разработана Дж. Брэмсфордом, это аббревиатура из начальных букв «руководств» к действию:

I - Identify a problem (В первую очередь нужно идентифицировать проблему в самом общем виде).

D - Debate a problem (Далее происходит поиск собственно проблемы, которая формулируется в виде вопроса, начинающегося со слова How).

E - Essential solutions (На этой стадии происходит поиск решения путем выбора из большого количества предложенных вариантов. Поиск вариантов может проходить с помощью мозговой атаки. Критиковать предложенные варианты нельзя, для графической визуализации можно составить кластер из них).

A - Activity (Этап, на котором происходит непосредственная работа: анализ вариантов решения на наличие преимуществ и недостатков, выбор лучшего варианта решения проблемы).

L – Logical conclusions (Происходит анализ действий, которые были предприняты для решения проблемы, делаются выводы).

Как стратегия реализуется на уроке: после прослушивания или прочтения первой части текста учащиеся формулируют поднятую автором проблему и предлагают пути ее решения. Проблемы можно решать поэтапно, фиксируя основные моменты в тетради. Если ученики работают в паре, то в конце обсуждения все пары предлагают свой алгоритм решения проблемы. Учитель фиксирует ответы в сводную таблицу, и весь класс выбирает наиболее оптимальный вариант. И только после этого преподаватель читает текст до конца, где проблема решается автором [6, С. 50].

В качестве примера хочется предложить работу над текстом “The Fur Coat” Дэвида Эванса на тему «Благотворительность» на уроке английского языка в 7 классе. Перед прочтением текста учащимся предлагается поразмышлять на тему того, о чем будет текст. Учащиеся высказывают свое мнение о том, что текст будет про выступления против убийства животных ради меха. Предположения соответствуют действительности, и учитель читает текст: в школе организуется благотворительный концерт против убийства животных из-за меха. Однако на концерт приходит бабушка одной из девочек – организатора это концерта. На бабушке надето меховое пальто. Учащимся предлагается решить возможный конфликт. После обсуждения предложенных вариантов путей решения проблемы, учитель читает текст до конца:

Janet came to her grandma and said “Hello, Grandma. I am so glad you have come. I hope you’ll like a concert. It’s rather warm here. Let me take you coat”. Janet took grandmother’s coat and hid it. The concert was a success. Everyone was happy».

Стратегия Фишбоун (рыбья кость). Данная стратегия представляет собой способ работы, когда из текста выводятся причины проблемы и факты, отражающие ее суть. Визуально прием выглядит как скелет рыбы. На котором есть верхние и нижние косточки. Верхние косточки предназначены для причин возникновения изучаемой проблемы, нижние – для фактов, которые свидетельствуют о наличии именно этой проблемы. Факты придают проблеме ясность и четкость, конкретику. В процессе чтения верхние и нижние косточки могут добавляться. Работа на уроке по данной стратегии может быть, как индивидуальная, так и парная или групповая [9, С. 31].

При индивидуальной работе все учащиеся читают один и тот же текст и индивидуально составляют свой фишбоун. На этапе рефлексии полезно организовать обмен мнениями и составление одной большой схему, учитывающей все мнения в классе.

При парной или групповой работе возможно чтение разных текстов, но по одной тематике. Каждая группа или пара получают свой текст и читают его индивидуально, далее совместно составляют фишбоун. Затем все группы обмениваются имеющейся у них информацией и составляют одну большую общую схему. Плюсом данного вида работы является развитие умений работать в команде, взаимоконтроля, консультирования и взаимопомощи.

Стратегия «Инсерт». Данный прием представляет собой удобный способ маркировки текста, при котором учащиеся специальными значками отмечают в тексте, что им было известно, что противоречит имеющимся у них знаниям, что является интересным и неожиданным, о чем хочется узнать более подробно. Само название стратегии – это аббревиатура от следующих слов:

I — interactive

N — noting

S — system for

E — effective

R — reading

T — thinking

Что касается значков, которыми пользуются учащиеся, то они следующие:

«V» – я это знаю;

«+» – это новая информация для меня;

«—» – это меня удивило;

«?» – это мне непонятно.

В процессе чтения текста учащиеся делают пометки на полях, а затем заполняют в тетради таблицу с тезисами из текста согласно значкам. Данная графическая визуализация позволяет вовлечь в процесс работы на уроке всех без исключения учеников [7, С. 8].

Стратегия «6 шляп мышления». Британский психолог Эдвард де Боно, эксперт в области творческого мышления, выдвинул и развил идею метода избирательного рассмотрения проблемы с различных углов зрения. Психолог разделил все мыслительные процессы, происходящие в голове у человека, на шесть типов и связал типы мышления с цветными шляпами. Учитель, который применяет данную стратегию на уроке, предлагает ученикам надеть шляпу того или иного цвета, что означает заняться конкретной деятельностью. Ученик мысленно надевает шляпу определенного цвета и выбирает тот момент мышления, который предполагает цвет шляпы.

Красный цвет шляпы предполагает высказывания предположений и эмоций, объяснять которые не нужно. Желтая шляпа дает право обозначить преимущества проблемы и ответить на вопрос: почему стоит это сделать? Черная шляпа имеет дело с высказываниями оценок и суждений, нахождением недостатков. Зеленая шляпа – это творчество. Это время для высказывания собственных новых идей. Белая шляпа дает право задавать вопросы о необходимой информации. Синяя шляпа организует мышление; учащийся говорит о том, что нужно и можно делать дальше [13, С. 222].

Таким образом, не подлежит сомнению, что рассмотренные технологии развития критического мышления на уроках иностранного языка способствуют

увеличению языковой практики учащихся, усвоению материала всеми участниками учебной группы, решению воспитательных и образовательных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, Н.А. Понятие личностно-ориентированного обучения / Н.А. Алексеев. – Текст : непосредственный // Завуч. – 1999. – № 3. – С. 15.
2. Вербицкая, М.В. УМК «FORWARD» 7 класс. – Москва : Вентана-граф, 2014. : ил. – Текст : непосредственный.
3. Душина, И.В. Методика и технология обучения : пособие для учителей и студентов пед. ин-тов и ун-тов / И.В. Душина. – Москва : Астрель, 2002. – 203 с. ил. – Текст : непосредственный.
4. Загашев, О.И. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : Альянс, 2003. – 184 с. ил. – Текст : непосредственный.
5. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2004. – 175 с. ил. – Текст : непосредственный.
6. Ильясов, И.И. Критическое мышление и организация процесса обучения / И.И. Ильясов. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 50-55.
7. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления / М.В. Кларин. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 7.
8. Коржуев, А. Как сформировать критическое мышление / А. Коржуев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 55.
9. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление / И.В. Муштавинская. – Текст : непосредственный // Методист. – 2003. – № 2. – С. 31.
10. Оганджян, Н.Л. Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе / Н.Л. Оганджян. – Текст : непосредственный // 1 сентября. – 2005. – № 6.
11. Плавинская, Н. Несколько слов о синквейне / Н. Плавинская. – Текст : непосредственный // Литература. – 2006. – № 5. – С. 38.
12. Халперн, Д. Психология критического мышления : учеб. пособие / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2000. – 512 с. ил. – Текст : непосредственный.
13. Яфарова, М.П. Применение критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации / М.П. Яфарова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 42 (176). – С. 222-229.

REFERENCES

1. Alekseev N.A. Ponjatie lichnostno-orientirovannogo obuchenija [The concept of student-centered learning]. *Zavuch [Head teacher]*, 1999, no. 3, pp. 15.
2. Verbickaja, M.V. UMK «FORWARD» 7 klass [“FORWARD” grade 7]. Moscow: Ventana-graf, 2014.: il.
3. Dushina I.V. Metodika i tehnologija obuchenija : posobie dlja uchitelej i studentov ped. in-tov i un-tov [Methodology and technology of teaching]. Moscow: Astrel', 2002. 203 p.
4. Zagashev O.I., Zair-Bek S.I. Kriticheskoe myshlenie: tehnologija razvitija [Critical Thinking: Technology of Development]. Sankt-Peterburg: Al'jans, 2003. 184 p.
5. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaja I.V. Razvitie kriticheskogo myshlenija na uroke [Development of critical thinking on the lesson]. Moscow: Prosveshhenie, 2004. 175 p.
6. Il'jasov I.I. Kriticheskoe myshlenie i organizacija processa obuchenija [Critical thinking and organization of the learning process]. *Direktor shkoly [Headmaster of the school]*, 1999, no. 2, pp. 50-55.
7. Klarin M.V. Razvitie kriticheskogo i tvorcheskogo myshlenija [Development of critical and creative thinking]. *Shkol'nye tehnologii [School technology]*, 2004, no. 2, pp. 7.
8. Korzhuev A. Kak sformirovat' kriticheskoe myshlenie [How to form critical thinking]. *Vyshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2001, no. 5, pp. 55.
9. Mushtavinskaja I.V. Tehnologija razvitija kriticheskogo myshlenija: nauchno-metodicheskoe osmyslenie [Technology for the development of critical thinking: scientific and methodological comprehension]. *Metodist [Methodist]*, 2003, no. 2, pp. 31.
10. Ogandzhanjan N.L. Jelementy kommunikativnoj metodiki obuchenija anglijskomu jazyku v srednej shkole [Elements of the communicative methodology of teaching English in high school]. *1 sentjabrja [1st of September]*, 2005, no. 6.
11. Plavinskaja N. Neskol'ko slov o sinkvejne [A few words about cinquain]. *Literatura [Literature]*, 2006, no. 5, pp. 38.
12. Halpern D. Psihologija kriticheskogo myshlenija: ucheb. posobie [Psychology of critical thinking]. Sankt-Peterburg: PITER, 2000. 512 p.
13. Jafarova M.P. Primenenie kriticheskogo myshlenija na urokah anglijskogo jazyka kak sposob povyshenija motivacii [Applying critical thinking in English lessons as a way to increase motivation]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2017, no. 42 (176), pp. 222-229.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

УДК 37.016:004

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_133

Марина Викторовна Токарева
г. Тюмень

Цифровая компетенция или цифровая компетентность

Цифровизация в России и мире затрагивает все сферы жизнедеятельности людей. Актуальным становится формирование цифровых компетенций в процессе обучения. В связи с этими процессами появляются различные термины, такие как «цифровые компетенции», «цифровая компетентность», «цифровая грамотность», «информационная грамотность» и другие. В настоящей работе была предпринята попытка разграничить эти термины. А также, раскрыть различные подходы к определению терминов «компетенция» и «компетентность», сравнить подходы отечественных и зарубежных исследователей к определению данных терминов. Поднимается вопрос корректности использования терминов «компетентность» и «компетенция» как синонимов. Данная работа будет полезна педагогам, методистам.

Ключевые слова: цифровая компетенция, цифровая компетентность, цифровая грамотность, информационная грамотность, компетенция, компетентность.

Marina Viktorovna Tokareva
Tyumen

Digital competence or digital competency

Digitalization in Russia and the world affects all spheres of human life. The formation of digital competencies in the learning process is becoming relevant. In connection with these processes, various terms appear, such as “digital competence”, “digital competency”, “digital literacy”, “information literacy” and others. In the present work, an attempt was made to distinguish between these terms. And also, to reveal different approaches to the following definitions “competence” and “competency”, to compare the approaches of domestic and foreign researchers to the definition of these terms. The question of the correctness of using the terms “competence” and “competency” as synonyms is raised. This work will be useful for teachers and methodologists.

Keywords: digital competency, digital competence, digital literacy, information literacy, competency, competence.

Одним из стратегических ориентиров в реализации образовательной политики Российской Федерации является принятые в 2015 году государствами-членами ООН, 17 целей устойчивого развития. В частности, цель № 4 – обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [16] является стратегическим ориентиром в сфере образования. Эта цель находит отражение в достижении национальных целей в соответствии с Указом Президента РФ от 21.07.2020г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

В тоже время Указ Президента РФ от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» ставит задачу обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики. Ключевыми инструментами для реализации являются национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» и национальный проект «Образование» [7].

Кроме того, в докладе Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования указано, что стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. При этом государством реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который предполагает создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды (ЦОС). Сейчас происходит разработка федеральной государственной информационной системы «Моя школа» – российской образовательной платформы, которая будет содержать качественный, соответствующий федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), верифицированный образовательный контент по всем темам общеобразовательных программ [6]. В настоящее время проходит экспери-

мент по внедрению ЦОС. Цифровая образовательная среда – это определенные условия реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, включает в себя цифровой образовательный контент, электронные информационные образовательные ресурсы, технологические средства [6]. Анализируя данные нормативные акты, можно сделать вывод о том, что государством поддерживается совершенствование и использование цифровых технологий.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения определяет компетентностный подход в образовании, т.е. ключевые компетенции становятся результатом образования. Компетентностный подход предполагает ориентацию образования на его результаты, на формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. А.В.Хуторской выделяет следующие ключевые образовательные компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [11].

Выпускники школ должны соответствовать определенному портрету выпускника. И обладать определенным набором компетенций, который необходим для успешного трудоустройства. Например, федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» предполагает следующие ключевые компетенции цифровой экономики, такие как, коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде [2, С.74]. Эти компетенции не находят отражение в ФГОС.

В целом цифровизация системы образования — это закономерный и целенаправленный процесс, поддерживаемый государством. Цифровые технологии используются в образовательном процессе уже давно, но сейчас настает такой период, что не использовать цифровые технологии невозможно. Цифровые технологии изменяют образовательный процесс, и отрицать эти изменения нельзя. Кроме того, цифровые технологии прочно вошли в нашу повседневную жизнь. Следовательно, людям необходимо уметь взаимодействовать с цифровыми технологиями. Однако, нами были выявлены и некоторые проблемы. Среди ключевых образовательных компетенций нет цифровой компетенции, но есть информационная компетентность. Говорить о синонимичности этих понятий нельзя. Информационная компетенция относится к работе с информацией, не обязательно с использованием цифровых технологий. В цифровой компетенции акцент делается именно на применении цифровых технологий в деятельности. По ФГОС, необходимо формировать и развивать компетентность в области использования

информационно-коммуникационных технологий, о цифровой компетентности тоже не сказано.

Итак, в нормативных документах нет определения цифровой компетентности, нет программ формирования цифровой компетентности, нет диагностического инструментария для определения уровня сформированности цифровой компетентности.

Существуют разные модели компетенций, например модель компетенций Концепции университета национальной технологической инициативы 2035, модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления, модель компетенций «5/12», целевая модель компетенций 2025 (BCG). Во всех этих моделях исследователи выделяют цифровую компетенцию.

Термины «цифровая компетенция» и «цифровая компетентность» до сих пор исследуется, и исследователи вкладывают в них различные смыслы и значения, связанные с существованием личности в цифровом обществе. Исследования, посвященные данному феномену, раскрываются в трудах Г.У.Солдатовой, Е.Ю.Зотовой, М.Лебешева, В.Шляпникова, Т.А.Нествик, Е.И.Рассказовой, О.В.Калимуллиной, И.В.Троценко, Г.А.Афанасьевой, А.А.Зябкова и др. За рубежом исследованиями цифровой компетенции и цифровой компетентности занимались McClelland, Klemp, Boyatzis, Hornby and Thomas, Jacobs, Hogg и др.

Овладение цифровой компетенцией является основой для успешного взаимодействия с цифровыми технологиями. В общем виде, цифровые компетенции можно описать как набор знаний и умений, необходимых для использования цифровых технологий в деятельности. Цифровая компетенция, необходима работникам для выполнения своих функций. Условно ее можно разделить на четыре уровня: базовая, универсальная, общетехническая и специальная (отраслевая). По мере возрастания интереса исследователей к цифровой компетенции появились модели цифровых компетенций. Такие как, европейская модель цифровой компетентности для граждан (DigComp 2.1) и психологическая модель цифровой компетентности Г.У.Солдатовой.

Сначала внесем ясность в различие понятий «компетенция» и «компетентность». Слово «компетенция» образовано от латинского «*competo*», что означает добиваться, соответствовать, подходить, стремиться. Слово «компетентность» образовано от латинского «*competens*», что означает подходящий, соответствующий. С лингвистической точки зрения ключевым различием между данными понятиями является принадлежность частей речи слов, от которых они образованы. Соответственно понятие «компетенция», образованное от глагола будет отражать действие или умение. В тоже время понятие «компетентность», образованно от причастия настоящего времени, этого же глагола, следовательно, в себе оно объединяет признаки глагола и прилагательного, будет отражать характеристику. Латинское существительное «*competentia*» образовано от глагола «*competo*» и

означает согласованность частей, соразмерность, симметрию. Отглагольные существительные представляют собой опредмеченное действие. Т.о. оба понятия произошли от одного глагола «competo», однако «компетенция» представляет собой отглагольное существительное, а «компетентность» причастие настоящего времени. Другими словами, «компетенция» – это действие или умение, а «компетентность» – это качественная характеристика.

В 1953 году David McClelland, гуру американского менеджмента, впервые определил особенность человека как компетенцию. Маклелланд утверждал, что перед тем как нанять человека, его нужно тестировать не на уровень интеллекта, а на компетенции, этим он произвел фурор в промышленной психологии. Кроме того, Маклелланд впервые начал создавать модели компетенций. Основной его мыслью было то, что простая оценка интеллекта не отражает индивидуальные способности человека, он полагал, что определенные элементы ответственности и эффективности остаются без внимания. Но именно они являются ключом к успеху в выполнении определенной деятельности. С этого момента компетентностный подход получил широкое распространение. Продолжая исследования Маклелланда, Ричард Бояцис (Richard Boyatzis) предлагает следующее определение компетенции. Компетенция – это скрытая характеристика человека, которая позволяет эффективно и/или превосходно выполнять свою работу [14].

В 1965 году термин «компетенция» по отношению к изучению языка предложил использовать лингвист Н.Хомский (Noam Chomsky). Он применял этот термин для характеристики способности человека к выполнению какой-либо деятельности. Н.Хомский различал компетенцию (competence – знание языка) и употребление (performance – реальное использование языка в конкретной ситуации). Употребление, по его мнению, это проявление компетенции в разных видах деятельности, связанное с мышлением и опытом человека [12, С.16]. Т.о. Хомский в термин «компетенция» включал только знания, употребление становится отражением компетенции лишь в ситуации говорящего-слушающего.

С точки зрения педагогического подхода, под компетенцией подразумевается задаваемое и подлежащее освоению содержание обучения. С точки зрения психологического подхода, компетенции понимаются как все интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, которые способствуют освоению содержания обучения и его последующей деятельности. С точки зрения лингво-психологического толкования, компетенция трактуется как некое внутреннее психическое образование. И.А. Зимняя рассматривает компетенцию, именно как внутреннее потенциальное когнитивное образование, актуализируемое затем в деятельности. Компетенция является предпосылкой и основой формирования компе-

тентности. По мнению И.А. Зимней, компетентность – это прижизненно формируемое, этносоциально обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и лично обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом. Компетентность является интегративным воплощением компетенций. Компетентность – это проявление компетенций субъекта образовательного процесса в деятельности и поведении [1, С.17]. Очень часто, понятие компетентность, трактуется как, владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [11].

Согласно исследованиям И.А. Зимней, структура компетентности включает в себя три уровня. Базовый уровень – интеллектуальные действия, который служит основой для формирования и становления компетентности. Второй уровень включает в себя личностные качества, которые будут определять характер проявления его компетентностей. К ним относятся целенаправленность, ответственность, самостоятельность, организованность и другие. На верхнем уровне компетентности находится ее содержание, которое также имеет компонентный состав. Она выделяет следующие компоненты компетентности: когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, регулятивный, мотивационный [1, С.18].

Наиболее изучена концепция компетенций в менеджменте. При собеседовании работодателю необходимо предсказать сможет ли работник эффективно выполнять свою работу. Здесь и приходит на помощь компетентностный подход. В противовес умственным способностям компетенции рассматривались как поведенческие модели, которым можно было научить. Кроме того, компетентностный подход улучшает производительность, снижает затраты на обучение и снижает текучесть кадров. Например, Спенсеры (Spencer and Spencer) предполагают, что в будущем организации будут строить свою деятельность вокруг людей и их компетенций. Они добавляют, повышенное внимание будет сосредоточено на компетенциях сотрудников. В определенный момент, в связи с интенсивным развитием компетентностного подхода возникла путаница в употреблении терминов «компетенция» и «компетентность». По мнению Вудрафа (Woodruffe), компетенция – это модели поведения, которые позволяют достигать высокого результата в работе, а компетентность – сочетание умений и стандартного минимума в производительности [20, С.30].

Исследователи Браун, Такер, Кофски (Brown, Tucker, Cofsky) предложили следующий компонентный состав компетентности: умения (когнитивные или поведенческие), знания (особенно в специфических областях), представления о себе (уверенность в себе, самоконтроль, стойкость),

особенности (личностные характеристики, поведенческие привычки), мотивы (неосознаваемые потребности и предпочтения) [19].

Итак, мы видим, что термины «компетенция» и «компетентность» действительно различны, и употреблять их как синонимы недопустимо. Зарубежные и отечественные исследования это подтверждают. Эти термины появились исключительно как обозначение определенных черт и особенностей хорошего работника. И затем переместились в образование. Множество исследователей предлагают собственную трактовку этих терминов, однако у них есть несколько общих моментов. Во-первых, термин «компетентность» шире, чем термин «компетенция» и включает его в себя. Во-вторых, компетенция и компетентность проявляются исключительно в деятельности. В-третьих, компетенции и компетентность – это условия успешного труда.

Но вернемся к цифровым компетенциям и цифровой компетентности. В 2006 году Европейская комиссия выдвинула цифровую компетентность как ключевую компетенцию. К. Ала-Мутка (Ala-Mutka) утверждает, что исходное практико-ориентированное определение цифровых компетенций, как способности использовать знания и умения в различных ситуациях, необходимо развивать и расширять, сочетая технические, когнитивные и социокультурные аспекты обучения. Определение цифровой компетентности изменяется от знания и использования цифровых технологий к включению когнитивного компонента, критического и ответственности [17, С.75].

В шведской национальной стратегии цифровизации образования дается следующее определение цифровой компетентности, она представляет собой степень, в которой человек знаком с цифровыми инструментами и сервисами, а также способность человека контролировать цифровое развитие и его влияние на жизнедеятельность. Кроме того, Шведская комиссия по цифровизации также утверждает, что цифровая компетентность включает в себя знания о том, как искать информацию, коммуницировать, взаимодействовать и производить что-то с помощью цифровых технологий, умения использовать цифровые инструменты и сервисы, понимать изменения, происходящие в процессе цифровизации общества, возможности и риски, и мотивацию развития.

По мнению зарубежных исследователей (Liisa Pomäki, Anna Kantosalu, Minna Lakkala) концепция цифровой компетентности состоит из набора умений и компетенций, сосредоточенных в нескольких областях: медиа и коммуникации, технологии и работа с компьютером, грамотность и информационная наука. Цифровая компетентность включает в себя следующие компоненты: технические умения использовать цифровые технологии, способность использовать цифровые технологии в полном объеме для работы, обучения и в повседневной жизни

в разных видах деятельности, способность критической оценки цифровых технологий, мотивация быть частью цифровой культуры [18].

Согласно модели компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления, цифровая компетенция – это способность пользователя уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять инфо-коммуникационные технологии в разных сферах жизни. Основана на непрерывном овладении знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью (поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, финансовые операции, онлайн-покупки, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизация устройств и др.) [3, С.5].

Цифровая компетенция и цифровая компетентность имеют компонентную структуру. В структуре цифровых компетенций выделяют следующие компоненты: знания, умения, и установки (мотивация и ответственность). Каждый компонент реализуется в разных сферах деятельности в цифровой среде.

Рассмотрим модель цифровой компетентности для граждан, предложенную Евросоюзом. Она представляет собой подробную классификацию цифровых компетенций, включающая в себя 5 областей (информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем) и 21 цифровую компетенцию, которые необходимы гражданам для полноценной жизнедеятельности в современном мире. Кроме того, каждая из 21 компетенции разделена на уровни усвоения: базовый, средний, продвинутый, профессиональный. Внутри каждого уровня описывается возможность реализации компетенции, различные по сложности задачи, уровень самостоятельности и мыслительные операции. В целом эта модель представляет собой не просто перечень цифровых компетенций, а гайд для обучения и разработки политики в области развития цифровой экономики [13].

Психологическая модель цифровой компетентности Г.У. Солдатовой предполагает рассмотрение цифровых компетенций не только как сумму знаний и умений, но и включает установку на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности [10, С.8] Этот компонент определяет эффективность и безопасность использования цифровых технологий в деятельности. Среди компонентов цифровой компетентности она выделяет: знания, умения, мотивацию и ответственность. Данная модель представляет собой четыре сферы жизнедеятельности человека, где в полной мере используются цифровые технологии. Это информационная (контентная) среда, сфера коммуникации, сфера потребления и техносфера. Соответственно этим сферам Г.У. Солдатова выделяет следующие виды цифровых компетенций: информационная и медиакомпетент-

ность, коммуникативная компетентность, техническая компетентность, потребительская компетентность [9, С.28].

В сфере высшего образования многие учебные заведения самостоятельно разрабатывают модели цифровых компетенций. Рассмотрим для примера концепцию развития цифровых компетенций студентов национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». В концепции под цифровыми компетенциями понимается комплекс компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включает в себя активность по созданию и сбору данных, их обработку и анализ, а также автоматизацию процессов с помощью компьютерных технологий. НИУ ВШЭ выделяют следующие цифровые компетенции: цифровая грамотность, алгоритмическое решение и программирование, анализ данных и методы искусственного интеллекта. Выделяют три уровня освоения цифровыми компетенциями: начальный, базовый и продвинутый [4, С.3].

Резюмируем различия в терминах цифровая компетенция и цифровая компетентность. Цифровая компетенция – это основанная на непрерывном овладении знаниями и умениями, способность человека уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять цифровые технологии в разных сферах жизни. Цифровая компетентность – основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также готовность к такой деятельности [5, С.83]. И как можно увидеть, различия минимальны.

Поскольку компетенции формируются на протяжении всей жизни, в процессе непрерывного образования необходимы инструменты для определения уровня сформированности компетенций. Это же относится и к цифровой компетентности.

В 2021 году аналитический центр НАФИ провел исследование цифровой грамотности россиян. Для этого была использована платформа «Цифровой гражданин». Пройдя тестирование на этой платформе можно узнать об уровне сформированности своей цифровой грамотности по следующим компетенциям: информационная грамотность, коммуникативная грамотность, создание цифрового контента, цифровая безопасность, навыки решения проблем в цифровой среде. Помимо этого, после получения результатов предлагаются бесплатные материалы для повышения уровня цифровой грамотности, в том числе ссылки на различные онлайн курсы и электронную библиотеку. В основе опросника лежит методология DigComp. Тестирование может пройти любой желающий, достаточно только зарегистрироваться на платформе.

А теперь разделим понятия цифровая грамотность и цифровая компетенция. Некоторые исследова-

тели считают эти термины близкими по значению и используют их как синонимы. Этот термин появился раньше, чем «цифровая компетентность». Джонс-Кавальер и Фланниган (Jones Cavalier, Flannigan) полагают, что цифровая грамотность представляет собой способность человека эффективно выполнять задачи в цифровой среде; цифровой означает, что информация представлена в числовых формах и используется на компьютере, а грамотность включает в себя способность читать и интерпретировать контент, воспроизводить данные и изображать с помощью цифровых манипуляций, оценивать и получать новые знания из цифровой среды [18].

По мере появления новых исследований по этому вопросу и развитию новых технологий появились и новые термины, такие как «информационная грамотность» (Zurkowski), «компьютерная грамотность» (Tsai), «интернет-грамотность» (Harrison), «медиа-грамотность» (Christ & Potter), «мультимодальная грамотность» (Heydon), их объединяет то, что они связаны с эффективным использованием цифровых ресурсов в обучении и все они являются компонентами цифровой грамотности [15]. Вопросом развития цифровой грамотности занимаются также отечественные исследователи как А.Г.Асмолов, А.Л.Семенов, А.Ю.Уваров, Н.Д.Берман, Л.Г.Зверева, В.С.Петрова, Е.Г.Потупчик, Е.И.Расказова, Г.У.Солдатова, А.В.Шариков, Е.Е.Щербик и др. По мнению Н.Д.Бермана, цифровая грамотность – это способность человека использовать цифровые инструменты с пользой для себя. В структуре цифровой грамотности выделяют цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровую безопасность. Согласно исследованию Ж.С.Соболевой, исследования цифровой грамотности и цифровой компетенции отечественных авторов разделяется на две группы. Одна группа выделяет цифровую грамотность как более крупное понятие, в состав которого входит цифровая компетенция как один из структурных компонентов; другая группа объединяют понятия цифровой грамотности и цифровой компетенции в одно целое, наделяя понятие цифровая компетенция, всеми структурными компонентами цифровой грамотности [8, С.111].

С 2015 года РОЦИТ проводит измерение индекса цифровой грамотности в России. В рамках собственной разработанной методики измерения выделяют субиндекс цифровых компетенций, субиндекс цифрового потребления и субиндекс цифровой безопасности. Пройдя это тестирование можно узнать уровень развития своей цифровой грамотности в процентном отношении.

На сегодняшний день существует только два русскоязычных ресурса, которые позволяют человеку оценить уровень его цифровой грамотности. Методика аналитического центра НАФИ отражает синонимичность понятий цифровая грамотность и цифровая компетентность. Методика центра РОЦИТ, наоборот, отрицает эту синонимичность.

Большим недостатком обеих методик исследования является недостаточно развернутое описание результатов. Если в методике НАФИ обозначены области компетенций и по ним дан процентный результат, то в методике РОЦИТ человек получает только процентный результат и краткое описание. Достаточно тяжело использовать эти результаты для повышения своих цифровых компетенций. Кроме того, этими методиками не могут воспользоваться учителя.

Основываясь на изученном материале (концепции И.А.Зимней, Такера и Кофски, Брауна), мы формулируем собственное определение цифровой компетентности. Цифровая компетентность – это интегративное качество личности, формируемое в течение жизни, на базе знаний, умений и компетенций, полученных в процессе обучения, проявляемое в деятельности с использованием цифровых технологий, включающее в себя систему установок, позволяющих безопасно и эффективно выбирать и использовать цифровые технологии в деятельности, умение организовать и контролировать процесс и результат использования цифровых технологий, готовность к проявлению в ситуациях решения профессиональных и социальных задач с помощью цифровых технологий. Цифровая компетенция является частью цифровой компетентности. Цифровая компетенция представляет собой внутреннее когнитивное образование, которое актуализируется затем в использовании цифровых технологий. В то время как, цифровая компетентность является личностным образованием, формирующимся на базе цифровой компетенции.

В результате нашего исследования можно сделать следующие выводы. Процесс цифровизации проникает во все сферы нашей жизни, в том числе и в образование, этот процесс поддерживается и форсируется нашим государством. Термины «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами. Компетенция это способность человека проявлять свои знания и навыки в деятельности. А компетентность — это интегративное качество личности, его характеристика, которое становится результатом образовательного процесса. Наибольшее распространение эти термины получили в сфере менеджмента, но с введением компетентностного подхода в образовании множество исследователей сферы образования обратили свое внимание на эти термины. Компетентность является более широким понятием, чем компетенция и оба этих понятия отражают способность человека применять свои знания и умения на практике. Исследователи разрабатывают модели компетенций, необходимых человеку для реализации в разных сферах жизнедеятельности. В связи с уже упомянутым

процессом цифровизации цифровая компетентность и ее формирование становятся актуальными. В России и за рубежом существуют разнообразные модели компетенций, но модели цифровой компетентности только две (помимо этих общеизвестных моделей в ВУЗах и в организациях разрабатываются собственные модели, но в нашей статье мы их разбирать не будем). Модель цифровой компетентности для граждан Евросоюза и психологическая модель цифровой компетентности Г.У. Солдатовой. Модель цифровой компетентности Евросоюза состоит из 21 цифровой компетенции, разделенных на пять областей. Г.У. Солдатова выделяет четыре вида цифровых компетенций. В целом виды компетенций Г.У. Солдатовой и области цифровой компетентности Евросоюза сходны. Рассматривая конкретные компетенции этих моделей, можно заметить, что каждая область компетенций Евросоюза состоит из знаний, умений и установок. Каждая компетенция Психологической модели состоит из знаний, умений, мотивацию и ответственность. Если снова обратиться к исследованиям И.А. Зимней, Брауна, Такера, Кофски, то мы увидим, что компонентами компетентности являются: когнитивный (знания), поведенческий (умения), ценностно-смысловой (представления о себе у Такера и Кофски), регулятивный (психофизиологические особенности у Такера и Кофски) и мотивационный. Следовательно, в структуре цифровой компетентности мы должны увидеть эти компоненты. Как мы уже отмечали, компетенция – это действие. И определение цифровой компетенции, как способности человека выбирать и использовать цифровые технологии полностью отвечает этой концепции. Тогда цифровую компетентность определить через действия нельзя. Компетентность – это характеристика личности, которая формируется в процессе обучения и проявляется в различных видах деятельности. В связи с этим, нами было предложено собственное определение цифровой компетентности. Хотя термины «цифровая компетенция» и «цифровая компетентность» часто используются как синонимы, мы считаем это недопустимым. Эти термины пришли в Россию из зарубежья, поэтому, возможно, возникли небольшие неточности перевода. В английском языке слово компетенция это competence, а компетентность – competence. Разница всего лишь в одной букве. Но это окончание полностью меняет смысл слова.

Мы проанализировали две методики диагностики цифровых компетенций и пришли к следующим выводам: методики не диагностируют уровень сформированности цифровых компетенций; методики недоступны для учителей в школах; результаты методик очень ограничены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – Текст : непосредственный // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16-31.

2. Костина, С.Н. Профессионализация публичных служащих в условиях цифровизации: кейс Свердловской области / С.Н. Костина, Г.А. Банних, Л.И. Воронина. – Текст : непосредственный // Муниципалитет: экономика и управление. – 2020. – № 3(32). – С. 73-85.
3. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / под ред. М.С. Шклярчук, Н.С. Гаркуши. – Москва : РАНХиГС, 2020. – 84 с. – Текст : непосредственный.
4. Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики". Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ. – Москва : Изд-во НИУ ВШЭ, 2020. – 16 с. – Текст : непосредственный.
5. Погожина, И.Н. Цифровая компетентность и детство — уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) / И.Н. Погодина, М.В. Сергеева, В.А. Егорова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 4. – С. 80-106.
6. Российская Федерация. Правительство. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды : постановление от 07.12.2020 г. № 2040. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012090002> (дата обращения: 20.12.2021). – Текст : электронный.
7. Российская Федерация. Президент (2000- ; В.В.Путин). О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ от 07.05.2018 г. № 204. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/2> (дата обращения: 20.12.2021). – Текст : электронный.
8. Соболева, Ж.С. Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» / Ж.С. Соболева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 110-114.
9. Солдатова, Г.У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Е.Н. Рассказова. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27-35.
10. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – Москва : Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.
11. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторский. – Текст : электронный // Вестник Института образования человека. – Москва : Научная школа А.В.Хуторского, 2011. – URL: <http://www.xn--hlaml1a.xn--p1ai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 20.12.2021).
12. Шукин, А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Шукин. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5. – С. 14-20.
13. Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. – Text : direct.
14. Chouhan, V.S. Understanding Competencies and Competency Modeling – A Literature Survey / V.S. Chouhan, S. Sandeep. – Text : direct // IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM). – 2014. – Vol. 16, Iss. 1, ver. I (Jan.). – P. 14-22.
15. Falloon, G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework / G. Falloon. – Text : direct // Education Tech Research Dev. – 2020. – № 68. – P. 2449–2472.
16. General Assembly Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development. – Text : direct // Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. – 2017. – 10.07.
17. Fransson, G. Adequate digital competence – a close reading of the new national strategy for digitalization of the schools in Sweden / G. Fransson, J.O. Lindberg, A.D. Olofsson. – Text : direct // Seminar.Net. – 2018. – № 14 (2). – С. 217–228.
18. Ilomäki, L. What is digital competence? Linked portal / L. Ilomäki, M. Lakkala, A. Kantosalo. – Brussels, European Schoolnet (EUN), 2011. – Text : direct.
19. Chen, W. Competency-Related Pay on a Banding Platform: Creating a High-Performance / W. Chen, Q. Yang. – Text : direct // 4th International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing. – Dalian : IEEE, 2008. – P. 1-3.
20. Woodruffe, C. What is meant by a competency? / C. Woodruffe. – Text : direct // Leadership & Organization Development Journal. – 1993. – № 14. – С. 29-36.

REFERENCES

1. Zimnjaja I.A. Kompetencija i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competency and competence in the context of a competency-based approach in education]. *Uchenye zapiski Nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki [Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics]*, 2013, no. 4, pp. 16-31.
2. Kostina S.N., Bannyh G.A., Voronina L.I. Professionalizacija publicnyh sluzhashchih v uslovijah cifrovizacii: kejs Sverdlovskoj oblasti [Professionalization of public servants in the context of digitalization: the case of the Sverdlovsk region]. *Municipalitet: jekonomika i upravlenie [Municipality: Economy and Management]*, 2020, no. 3(32), pp. 73-85.
3. Shkljaruk M.S. (eds.) Model' kompetencij komandy cifrovoj transformacii v sisteme gosudarstvennogo upravlenija [Model of Competence of the Digital Transformation Team in the Public Administration System]. Moscow: RANHiGS, 2020. 84 p.
4. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaja shkola jekonomiki". Konceptcija razvitija cifrovych kompetencij studentov NIU VShJe [National Research University Higher School of Economics. Concept for the Development of Digital Competences of HSE Students]. Moscow: Izd-vo NIU VShJe, 2020. 16.

5. Pogozhina I.N., Sergeeva M.V., Egorova V.A. Cifrovaja kompetentnost' i detstvo — unikal'nyj vyzov 21 veka (analiz sovremennyh issledovanij) [Digital competence and childhood - a unique challenge of the 21st century (analysis of modern research)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija* [Moscow University Psychology Bulletin], 2019, no. 4, pp. 80-106.
6. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. O provedenii jeksperimenta po vnedreniju cifrovoj obrazovatel'noj sredy: postanovlenie ot 07.12.2020 g. № 2040 [On carrying out an experiment to introduce a digital educational environment]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012090002> (Accessed 20.12.2021).
7. Rossijskaja Federacija. Prezident (2000- ; V.V.Putin). O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz ot 07.05.2018 g. № 204 [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/2> (Accessed 20.12.2021).
8. Soboleva Zh.S. Teoreticheskie predposylki formirovanija ponjatij «cifrovaja gramotnost'» i «cifrovaja kompetencija» [Theoretical prerequisites for the formation of the concepts of “digital literacy” and “digital competence”]. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov* [Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages]. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019, pp. 110-114.
9. Soldatova G.U., Rasskazova E.N. Psihologicheskie modeli cifrovoj kompetentnosti rossijskih podrostkov i roditel'ej [Psychological models of digital competence of Russian adolescents and parents]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 201, no. 2 (14), pp. 27-35.
10. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Ju. Cifrovaja kompetentnost' podrostkov i roditel'ej. Rezul'taty vsrossijskogo issledovanija [Digital Competence of Teenagers and Parents. Results of the all-Russian research]. Moscow: Fond razvitija Internet, 2013. 144 p.
11. Hutorskoj A.V. Opredelenie obshhepredmetnogo sodержaniya i ključevyh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniju obrazovatel'nyh standartov [Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the construction of educational standards]. *Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka* [Bulletin of the Institute of Human Education]. Moscow: Nauchnaja shkola A.V.Hutorskogo, 2011. URL: <http://www.xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf> (Accessed 20.12.2021).
12. Shhukin A.N. Kompetencija ili kompetentnost'. Vzgljad metodista na aktual'nuju problemu lingvodidaktiki [Competency or Competence. Methodist's view on the urgent problem of linguodidactics]. *Russkij jazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2008, no. 5, pp. 14-20.
13. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
14. Chouhan V.S., Sandeep S. Understanding Competencies and Competency Modeling – A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 2014, vol. 16, iss. 1, ver. I (Jan.), pp. 14-22.
15. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev*, 2020, no. 68, pp. 2449–2472.
16. General Assembly Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017*. 2017. 10.07.
17. Fransson G., Lindberg J.O., Olofsson A.D. Adequate digital competence – a close reading of the new national strategy for digitalization of the schools in Sweden. *Seminar.Net*, 2018, no. 14 (2), pp. 217–228.
18. Ilomäki L., Lakkala M., Kantosalo A. What is digital competence? Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 2011.
19. Chen W., Yang Q. Competency-Related Pay on a Banding Platform: Creating a High-Performance. *4th International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing*. Dalian: IEEE, 2008, pp. 1-3.
20. Woodruffe C. What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 1993, no. 14, pp. 29-36.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.В.Токарева, магистр института Психологии и Педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: tokarevamarina86@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2715-6924.

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

Н.Н. Малярчук, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, зав.кафедрой возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.n.malyarchuk@utmn.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.V. Tokareva, Master's Student, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: tokarevamarina86@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2715-6924.

INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC SUPERVISOR:

N.N. Malyarchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Medical Sciences, Department Chair, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.n.malyarchuk@utmn.ru.

**Алексей Николаевич Фанталов,
Маргарита Александровна Малязина**
г. Санкт-Петербург

Организация изобразительной деятельности детей с РДА (ранним детским аутизмом)

Статья посвящена проблематике педагогической коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с аутистическим спектром, проводимой при помощи изобразительной деятельности. Рассмотрены некоторые особенности поведения данных детей во время учебных занятий. В контексте изобразительной деятельности предложены соответствующие педагогические приемы, позволяющие проводить коррекцию интеллектуального и эмоционального развития детей с синдромом Каннера. Отмечена актуальность данной реабилитационно-коррекционной деятельности, т.к. количество детей с подобными особенностями демонстрирует устойчивую тенденцию к росту.

Ключевые слова: аутизм, синдром Каннера, изобразительная деятельность.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,
Margarita Alexandrovna Malyazina**
St. Petersburg

Organization of visual activities of children with early childhood autism

The article is devoted to the problems of pedagogical corrective work with children of primary school age with an autistic spectrum, carried out with the help of visual activities. Some features of the behavior of these children during training sessions are considered. In the context of visual activity, appropriate pedagogical techniques are proposed that allow correcting the intellectual and emotional development of children with Kanner syndrome. The urgency of this rehabilitation and corrective activity is noted since the number of children with similar features demonstrates tendency to growth.

Keywords: autism, Kanner syndrome, visual activity.

В нашей статье мы расскажем о педагогической коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста с аутистическим спектром, которая проводится при помощи изобразительной деятельности. В последнее время реабилитационно-коррекционная деятельность с такими детьми становится очень актуальной, т.к. количество детей с подобными особенностями демонстрирует тенденцию к росту (еще в середине прошлого века это считалось достаточно редким явлением).

Аутизм – это некоторое психическое отклонение, при котором изменена способность к социальному взаимодействию и общению. Дети с аутистическим спектром стараются отойти от внешних контактов, уходя в свой собственный мир [3]. Для них характерны определенная специфика навыков социального взаимодействия, восприятия, общения. Уже в середине прошлого века данное явление стало объектом пристального внимания ученых и медицинских специалистов.

По современному классификатору DSM-V, к аутистическому спектру относят:

- аутизм (синдром Каннера);
- синдром Аспергера;
- детское дезинтегративное расстройство;
- синдром Ретта;
- неспецифическое первазивное нарушение развития (или атипичный аутизм) [2]

Обычно, говоря о детском аутизме, подразумевают синдром Каннера. «Аутизм (autism) - 1. Синдром Каннера, аутизм детский (Kanner's syndrome, infantile autism) - редкое нарушение психики у детей, проявляющееся впервые в возрасте

примерно двух с половиной лет. У ребенка затруднено общение с другими людьми, плохо развивается речь, он слабо владеет абстрактными понятиями; его поведение является ограниченным и во многом повторяющимся (см. Стереотипия); он испытывает мучительное сопротивление любым изменениям в окружающей его обстановке. <...> Определенного лечения не существует, однако таким детям обычно требуется продолжительное обучение, чтобы они стали полноценными членами общества» [1].

Для таких детей свойственно мозаичное восприятие мира.

Так как возможности применения занятий по рисованию с точки зрения психологической коррекционной работы с детьми достаточно хорошо известны [4], [5], логично использовать их и в отношении детей с синдромом Каннера. В рамках данной статьи мы хотим поделиться опытом работы в Санкт-Петербургском центре психологического сопровождения и коррекции для детей с РАС «Романтики».

Занятия изобразительной деятельностью – это прекрасное средство для установления межличностных контактов, для коррекции интеллектуального и эмоционального развития детей-аутистов.

При этом, одни дети выражают повышенный интерес к изобразительной деятельности, другие – демонстрируют безразличие к ней. Используя правильный подход, как правило, можно вызвать у детей-аутистов интерес к рисованию. Им нравится изобразительная деятельность, так как позволяет чувствовать себя комфортно, уверенно.

Однако здесь присутствует ряд специфических аспектов, которые необходимо учитывать.

Во-первых, это необходимость создания благоприятного настроения, необходимого детям в изобразительной деятельности. Многим из них трудно сосредоточиться на работе, они нуждаются в плотной опеке и помощи педагога.

Возможна ситуация, когда ребенок с аутическим спектром только начинающий рисовать не может провести линию (или делает это с огромным трудом). Он хочет бросить работу, но педагог направляет его руку, «водя» ей и зажатым в нее карандашом по листу бумаги (преодолевая тем самым страх ребенка).

Также часто мы сталкиваемся с ситуацией, в которой ребенок по каким-либо другим причинам не может выполнить задание. В этой ситуации для педагога важно понять, какие рисунки ребенок выполняет дома, чтобы в учебной работе иметь возможность опереться на уже имеющийся изобразительный потенциал.

Иногда ребенок демонстрирует устойчивое стремление рисовать на какой-то определенный сюжет, продиктованное некоей внутренней эмоционально окрашенной склонностью (например, изображает «псевдомультимедийного» лисенка в окружении техно-геометрических фигур, сопровождая возгласами: «Лисенок, беги!»). Получив задание педагога, и начав учебную работу, он вскоре переворачивает бумагу и возвращается к своей навязчивой теме.

Мы могли бы, конечно, позволить ему продолжить свою работу, однако долго он ее не рисует, комкает лист и берет следующий. В данном случае целесообразно уделять большее внимание этому ребенку и побуждать его выполнять общее задание, предусматривающее обучающие и развивающие задачи.

При неспособности выполнить задание педагога, многие дети с синдромом Каннера проявляют достаточно бурную эмоциональную реакцию. Например, стучат ногой, повторяют одни и те же фразы («да как же это, да отчего же это...»), впадают в некий «ступор». Таких детей необходимо более плотно контролировать, чаще помогать им в работе.

Разумеется, на серьезные склонности детей целесообразно опираться. Один из лучших учеников, хорошо рисующий, имел сильный устойчивый интерес к палеонтологии и демонстрировал необычайно глубокие для своего возраста (10 лет) знания в данной области. Он с удовольствием рисовал ископаемых животных.

Некоторые дети любят мазаться краской и пробовать ее на вкус (в акварель часто добавляют мед в качестве связующего вещества) – поэтому за ними необходимо внимательно наблюдать и пресекать подобные шалости. Другие, напротив, опасаются испачкаться (один мальчик 8 лет во время занятий все время трогал мокрую клеенку и говорил:

«грязная!»), что может вызвать у них негативное отношение к рисованию.

Ребенку следует избавиться от своих страхов. В этом ему должен помочь педагог. Для начала дети наблюдают за учителем, затем за тем как рисуют другие. Это помогает ребенку «раскрепоститься», стать более уверенным.

Принципиально важным для нас в контексте общей коррекционной работы является изображение конкретных предметов, людей, персонажей окружающего мира, знакомых ребенку, а не просто выразительных цветовых пятен и линий. Возможна также сезонная тематика и тематика праздников (8 марта, 12 апреля – День космонавтики, 1 мая, 9 мая и т.д.). Здесь предпочтителен предметно-деятельностный подход.

Изобразительная деятельность должна быть для ребенка приятной, значимой, отражать хорошие воспоминания (например, связанные с новогодней елкой, восьмым марта).

Перед тем, как начать рисовать, необходимо познакомить детей с азами работы кисточкой и акварельными красками, мелками. Также следует дать понятие границам листа и т.д. В работе с детьми с аутическим спектром рисование может быть осуществлено как самостоятельная деятельность ребенка, так и совместная с педагогом работа.

В качестве наиболее подходящей изобразительной техники мы порекомендуем сочетание акварели и восковых мелков (вариант – пастель, сангина) которое лучше всего подходит для таких детей. Использование акварели (сложная техника) на первый взгляд кажется несколько странным. Однако оно позволяет получить эмоциональную поддержку ребенка. Здесь нам помощь оказывает сама текучесть акварели, ее прозрачность. Материал как бы не создает сопротивления ребенку, которое могло бы вызвать у него паническую реакцию.

Основой же, «каркасом» работы, является карандашный рисунок, обведенный мелками (которые видны под акварелью). После этого производится заливка акварелью (разного цвета) фоновых пространств.

При рисовании по шаблону дети срисовывают с доски, затем происходит работа с восковыми мелками, идет обрисовка объекта. Можно усложнить рисунок при помощи педагога, добавляя к изображению дополнительные элементы. Это сделает изображение более полным, что, с одной стороны, уточнит его содержание, с другой, задаст направление в развитии рисунка (ночь – зажегся фонарь, прошел дождь – появилась радуга). Важно, соблюдать меру вмешательства в детскую работу.

При занятиях с детьми, менее подготовленными к изобразительной деятельности, целесообразно не ориентировать их на срисовывание с доски, а класть перед ними на стол образец рисунка.

В процессе работы с детьми с аутическим спектром важно помнить:

– Рисовать надо быстро, т.к. ребенок легко пресыщается, не в состоянии долго концентрироваться на работе. Надо обратить на него внимание, поговорить с ним, дать комментарий к его рисунку.

– Важно учитывать, что ребенок с аутическим спектром пребывает в непрерывном движении. Поэтому желательно закреплять за ним постоянное место для работы.

– Принадлежности для рисования следует приготовить заранее: краски, кисти, воду. При этом на столе не должны находиться одновременно все инструменты - и кисти, и карандаши, и фломастеры (а только те, которые необходимы в данный момент).

– Необходимо стараться сохранить рисунок до конца занятия (следить, чтобы ребенок не пролил на свою работу воду, либо не замазал ее краской).

Из выполненных работ целесообразно в дальнейшем изготовить специальный альбом. Можно сделать серию тематических альбомов (животные, машины, праздники и т.д.). Такие книжки могут помочь в закреплении полученных знаний, способствуя формированию у детей ощущение психологической устойчивости и душевного комфорта. Создание подобного альбома – это еще один способ вызвать у ребенка интерес к рисованию.

Итак, резюмируя сказанное, следует отметить следующие трудности занятия изобразительной деятельностью с детьми с синдромом Каннера:

– многим из них трудно сосредоточиться (причина - недостаток мотивации или усталость);

– неуклюжесть некоторых детей в выполнении заданий (причина - трудность контроля за своими движениями);

– многим детям трудно переносить приобретенные знания в другую ситуацию (необходимо обратиться к родителям за помощью для включения и их в образовательный процесс, перенести полезные умения в практическую работу);

– неудачи могут вызвать вспышки гнева (при малейшем затруднении или неуверенности в выполнении заданий) [2].

Важно помнить, что при организации изобразительной деятельности детей с РДА педагогу надо быть щедрым на похвалу. Для этого следует сообщать ребенку, что именно сделано правильно, поощрять за предпринятые им усилия. При этом ребенок должен хорошо осознавать, за что его похвалили.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большой толковый медицинский словарь (Oxford). – URL: http://www.neuronet.ru/bibliot/b007/1_9.html. – Текст : электронный.
2. Гринева, С.В. Особенности обучения детей-аутистов / С.В. Гринева. – URL: <https://www.oazeya.ru/sites/default/files/doc/grineva-autizm.pdf>. – Текст : электронный.
3. Лебедева, Е.Н. Совместное рисование с детьми-аутистами / Е.Н. Лебедева. – Текст : электронный // Наша сеть : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/risovanie/2014/10/02/sovmestnoe-risovanie-s-detmi-autistami>.
4. Фанталов, А.Н. Проблема творчества и развитие детского воображения через рисование на фольклорно-мифологическую тему / А.Н. Фанталов. – Текст : непосредственный // Приоритетные направления развития науки и образования : монография. – Пенза, 2017. – С. 89-95.
5. Фанталов, А.Н. Возможности релаксации и совладания с трудными жизненными ситуациями в семье и школе на основе применения графических техник / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина. – Текст : непосредственный // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 87-89.

REFERENCES

1. Bol'shoy tolkovyj medicinskij slovar' (Oxford) [Big Oxford Medical Dictionary]. URL: http://www.neuronet.ru/bibliot/b007/1_9.html.
2. Grineva S.V. Osobennosti obuchenija detej-autistov [Features of teaching autistic children]. URL: <https://www.oazeya.ru/sites/default/files/doc/grineva-autizm.pdf>.
3. Lebedeva E.N. Sovmestnoe risovanie s det'mi-autistami [Drawing together with autistic children]. *Nasha set'*: obrazovat. soc. set' [Our network]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/risovanie/2014/10/02/sovmestnoe-risovanie-s-detmi-autistami>.
4. Fantalov A.N. Problema tvorcestva i razvitie detskogo voobrazhenija cherez risovanie na fol'klorno-mifologicheskiju temu [The problem of creativity and the development of children's imagination through drawing on a folk-mythological theme]. *Prioritetnye napravlenija razvitija nauki i obrazovanija: monografija* [Priority directions of development of science and education]. Penza, 2017, pp. 89-95.
5. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Vozmozhnosti relaksacii i sovladanija s trudnymi zhiznennymi situacijami v sem'e i shkole na osnove primenenija graficheskikh tehnik [Opportunities for relaxation and coping with difficult life situations in the family and at school through the use of graphic techniques]. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v XXI veke: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch.* [Education and pedagogical sciences in the 21st century: current issues, achievements and innovations]. Penza: Nauka i Prosveshhenie, 2017, pp. 87-89.

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, специалист 1-й категории учебного управления, 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, specialist of the 1-st category Educational Management, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

УДК 37.016:81.161.1

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_144

**Надежда Михайловна Харлова,
Валентина Сергеевна Фёдорова**
г. Шадринск

**Методы организации работы с учащимися 5 класса
по изучению спряжения глагола**

В статье указывается на необходимость методически грамотного подхода к изучению одной из сложных тем в курсе усвоения русского языка – «Спряжение глагола». Авторы отмечают, что изученный материал будет востребован школьниками при написании ВПР по русскому языку, сдаче ОГЭ, ЕГЭ по русскому языку. Вместе с тем число часов, отводимых на изучение темы в различных УМК, недостаточно. Особенно велико значение методов и приемов, правильно подобранных учителем русского языка для наиболее эффективной организации работы учащихся на уроке. Актуальность исследования объясняется тем, что в статье представлен и проанализирован материал, имеющий большое практическое значение для будущих учителей русского языка.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, спряжение глагола, грамматические категории, методы и приемы обучения.

**Nadezhda Mikhailovna Kharlova,
Valentina Sergeevna Fedorova**
Shadrinsk

Methods of organizing work with 5th grade students on the study of verb conjugation

The article points out the necessity for a methodically competent approach to the study of one of the difficult themes in the course of the Russian language “Verb Conjugation”. The authors note that the studied material will be useful for schoolchildren when writing tests and passing the exams in the Russian language. It is not enough time in school program to study this theme thoroughly. The importance of methods and techniques correctly chosen by the teacher of the Russian language for the most effective organization of students' work in the classroom is especially great. The urgency of the research is explained by the fact that the article presents and analyzes material of great practical importance for future teachers of the Russian language.

Keywords: linguistic competence, verb conjugation, grammatical categories, teaching methods and techniques.

Глагол – одна из самых сложных частей речи для школьного изучения. Сложность вызвана наличием большого числа грамматических категорий у этой части речи: вида, залога, времени, наклонения, лица, числа и т.д. Их рассмотрение занимает много времени и требует значительных усилий учащихся. Неоднозначным является подход к квалификации неспрягаемых форм глагола (причастие и деепричастие в различных школьных УМК квалифицируются то как формы глагола, то как самостоятельные части речи). Одной из самых сложных тем, которые изучаются в разделе «Глагол», является тема «Спряжение глагола». У глаголов с безударным личным окончанием учащиеся затрудняются в определении спряжения и написании гласной буквы (знамя реИт – вместо реЕт, дети клеЮт – вместо клеЯт, борцы борЯтся – вместо борцы борЮтся). Затруднен выбор написания у глаголов-исключений (они дышУт – вместо они дышАт, вы смотрЕте – вместо вы смотрИте), часто не различают глаголы с разной семантикой и разным спряжением (вы будИте писать – вместо вы будЕте писать, они будЮт ребенка – вместо они будЯт ребенка; снег таИт – вместо снег таЕт, он что-то таИт, скрывает).

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки наиболее эффективных методов и приемов изучения спряжения глагола, поскольку усвоение представленного в учебниках теоретического и практического материала, связанного со спряжением, очень важно для правильного выполнения заданий, для повышения орфографической грамотности. Материалы по данной теме будут востребованы при написании ВПР, ОГЭ, ЕГЭ по русскому языку. Отметим, что анализ данного сложного случая в процессе обучения русскому языку в общеобразовательной школе – тема актуальная и требует внимательного рассмотрения в рамках методической науки с учетом требований современной образовательной системы. Подробное изучение этого аспекта в морфологии глагола влияет на общее развитие лингвистической компетенции учащихся. «Лингвистическая компетенция – освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка» [3, С. 149]. Можно сказать, что изучение спряжения глагола является показателем уровня подготовки учащихся

по русскому языку. Материалы по спряжению глагола могут стать базой для дальнейшего изучения этой объёмной, интересной, увлекательной части речи.

Изучением данного вопроса занимались многие методисты: И.Ю. Гац, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, В.В. Бабайцева, М.М. Разумовская, Т.М. Воиленова и многие другие. Неоднократно поднималась эта проблема и в статьях учителей-практиков.

При объяснении спряжения глагола учителя русского языка руководствуются прежде всего, принципом научности. Вместе с тем они стараются доступно объяснить учащимся эту тему, применяют для этого различные, наиболее эффективные методы и приемы. Используются алгоритмы определения спряжения, даются таблицы для запоминания, предлагается различный раздаточный материал. Дидактический материал, представленный на уроке, зачастую зависит от выбора учебно-методического комплекса по русскому языку.

Цель данного исследования состоит в анализе материалов различных УМК по рассматриваемой теме и описании наиболее эффективных методов и приемов организации работы по изучению спряжения глагола.

Вопрос о спряжении глагола – один из важнейших теоретических и практических вопросов изучения глагола в школе. Дадим определение данному понятию. «Спряжение – это

1. Изменение глагола по лицам, числам, временам и наклонениям, а в прошедшем времени и в сослагательном наклонении в единственном числе также по родам.

2. Совокупность глаголов, имеющих одинаковые особенности словоизменения в зависимости от характера основы. Первое спряжение. Второе спряжение» [10].

В русском языке различают глаголы 1 (-ать, -ять, -оть, -еть, -ти и др.), 2 (-ить) спряжения, разноспрягаемые глаголы (*хотеть, бежать, зигждиться*) и глаголы с особой системой спряжения (*есть, дать*). Методические проблемы при определении спряжения возникают, когда учащиеся пытаются определить спряжение всех глаголов по неопределенной форме, включая глаголы с ударными и безударными личными окончаниями. Не всегда глаголы 1 и 2 спряжения в неопределенной форме имеют характерную форму. Так, например, на –ить оканчиваются глаголы 1 спряжения (*шить, ошибиться*), на –еть, ать, -ять могут оканчиваться глаголы 2 спряжения (*звенеть, гореть, пиццать, дрожать*). Например, глаголы *кричать* и *играть* в неопределенной форме оканчиваются на –ать, но глагол *кричать* относится ко 2 спряжению, а глагол *играть* – к 1 спряжению. Необходимо выработать у школьников умение верно подбирать неопределенную форму, учитывая вид глагола. Например, глагол *встречаться* несовершенного вида оканчивается на –ать и относится к 1 спряжению, а коррелятивный глагол *встретиться* совершенного вида оканчивается на –ить и относится ко

2 спряжению. Проблема возникает и при ошибочном определении спряжения глагола по личной форме повелительного наклонения. Именно по ударному окончанию глагола в изъявительном наклонении может быть определен тип спряжения. Например: глагол *писать* относится к 1 спряжению, в форме 2 лица множественного числа оканчивается на –ете (*вы пишЕТЕ*), но в повелительном наклонении имеет форму *пишИТЕ*. Такие методические проблемы решаются различными способами, в том числе способы решения предлагаются и на страницах школьного учебника. Учебник русского языка для учителя выполняет функцию методического руководства.

С целью выявления принципов подачи материала по спряжению глагола, его структурированности, доступности и методической целесообразности проанализируем различные УМК по русскому языку.

Обратимся к учебному пособию Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др. «Русский язык» (2021 г.). Данная тема содержится во второй части учебника для 5 класса. В параграфе 115 учащимся предлагается правило, которое заключено в цветную рамочку (то есть дано для заучивания): «Изменение глагола по лицам и числам называется спряжением. Глаголы I спряжения имеют окончания: -у (-ю), -ешь (-ёшь), -ет (-ёт), -ем (-ём), -ете (-ёте), -ут (-ют). Глаголы второго спряжения имеют окончания: -у (-ю), -ишь, -ит, -им, -ите, -ат (-ят)» [6, С. 138].

После правила в учебнике следует всего три упражнения для выработки навыка определения спряжения. Для того чтобы учащиеся в полной мере усвоили материал, необходимо большее число заданий для тренировки. В одном из упражнений учащимся предлагается определить тип спряжения выделенных глаголов. Например, таких слов, как: *идёшь* по тропинке, *пасутся* лоси, *гудят* провода. Текст последнего задания звучит немного сложнее «Укажите спряжение выделенных глаголов. Выпишите глаголы в форме прошедшего времени и определите, если возможно, их число и род» [6, С. 139]. Данных заданий на усвоение понятия «спряжение глагола» и выработку навыка определения спряжения глагола недостаточно, поэтому учителю стоит заранее подготовить дополнительные тренировочные упражнения.

Стоит отметить, что в первой части учебника данных авторов содержится отсылка к теме «Спряжение». При изучении личных окончаний глагола первое задание, которое выполняют учащиеся, звучит так: «Рассмотрите таблицу личных окончаний глаголов, затем измените глаголы *вести, петь, говорить, молчать* по этим образцам» [5, С. 47].

I спряжение	-у (-ю)	II спряжение	-у (-ю)
	-ешь		-ишь
	-ет		-ит
	-ем		-им
	-ете		-ите
	-ут (-ют)		-ат (-ят)

На изучение темы «Спряжение глагола» по данной программе отводится один час.

В учебном пособии «Русский язык» (2020 г.) под редакцией М.М. Разумовской тема «Спряжение глагола» также рассматривается во второй части учебника для 5 класса. На изучение темы также выделяется один час.

Начинается изучение темы с разбора правила, в котором перечислены окончания спряжений. Дается важное указание: «Под ударением эти окончания различаются в произношении; в безударном положении они не различаются в произношении, поэтому их написание нужно проверять» [7, С. 86]. После первичного ознакомления с правилом учащиеся выполняют два упражнения, которые следуют за теорией, на определение спряжения. Далее в учебнике расположен очень важный материал, который находится под пометой «Возьмите на заметку!»: «В русском языке есть глаголы, которые нельзя отнести ни к I, ни ко II спряжению. Это **разноспрягаемые** глаголы *бежать, хотеть* и образованные от них слова *вбежать, расхотеть, подбежать* и др. При спряжении одни формы этих глаголов имеют окончания I спряжения, а другие – II спряжения» [7, С. 86].

Учащимся предлагается таблица с примерами спряжения глаголов. После изучения теории учащиеся переходят к практическим заданиям. По данной теме их представлено пять под номерами 636, 637, 638, 639, 640. Текст одного из упражнений содержит в себе следующее задание: «Письменно спрягайте глаголы *пробежать* и *захотеть*. Составьте их окончания с окончаниями глаголов I и II спряжения» [7].

Следует отметить, что материал в данном пособии изложен последовательно, доступно, используется наглядность в виде схем, что помогает более быстрому усвоению нового материала. Но число заданий также невелико. У педагога должны быть подготовлены дополнительные упражнения, имеющие другой характер.

В учебнике «Русский язык. Теория. 5-9 классы» под редакцией В.В. Бабайцевой (2020 г.) анализируемая тема освещается в 5 классе в течение одного часа. В данном учебнике представлены теоретические сведения по разъяснению понятий «спряжение», «окончания спряжений», «разноспрягаемые глаголы». Представлены все группы глаголов с безударными личными окончаниями, относящихся ко II спряжению. Для большей наглядности в учебнике помещены примеры спряжения некоторых глаголов. Важным при изучении темы является осознание учащимися цели рассмотрения материала. В пособии В.В. Бабайцевой такая цель чётко прописана: «умение определять спряжение глагола помогает правильно писать его окончания» [1, С. 123]. В «Практике» для 5 класса содержится самое большое количество упражнений по данной теме, которые расположены под номерами 91-105. Обратимся к некоторым из них. Задание

101 сформулировано следующим образом: «Запишите в два столбика: глаголы I спряжения и глаголы II спряжения» [9]. Под упражнением даны слова, которые необходимо распределить по группам. Например, «учить, дышать, мыть, бороться, полоть и т.д.». Выполняя 94 задание, учащимся предстоит «поставить глагол во 2-м лице единственного числа, обозначить окончания, указать спряжение» [9]. Здесь также даны слова для работы: «стучать, расти, течь, бояться, смеяться» [9].

Таким образом, в различных учебниках по русскому языку для 5 класса дана полная информация по теме «Спряжение глагола». Однако число часов, выделяемых на изучение достаточно сложной темы, явно недостаточно. Недостаточно разнообразны и предлагаемые методы изучения спряжения глагола. Определим толкование понятий «метод» и «приём». «Метод – это способ достижения определённой учебной цели (приобретения знаний, умений и навыков)» [4, С. 93]. «Приём – это частное проявление, реализация метода в ходе изучения той или иной темы» [2, С. 63]. Рассмотрим те методы и приёмы, которые используют учителя для организации наиболее эффективной работы на уроке.

1. Беседа.
2. Наблюдение.
3. Работа с учебником.
4. Работа с таблицами.
5. Выполнение упражнений.
6. Работа по карточкам.
7. Составление алгоритма.
8. Лингвофизминутка.
9. Проблемное обучение.

Одним из самых распространённых традиционных методов является *работа с учебником*. Учащиеся изучают теорию под руководством учителя и выполняют предлагаемые на страницах учебника задания.

Метод беседы очень популярен среди учителей. Чтобы получить ожидаемый результат, педагогу необходимо соблюдать правила проведения беседы: логически последовательно излагать материал, следить за содержательностью вопроса и смысловой нагрузкой ответа. Для этого можно составить список вопросов для учащихся по теме «Спряжение глагола». Например:

1. Что такое спряжение?
2. Сколько типов спряжения существует?
3. Какие окончания характерны для глаголов I спряжения?
4. Какие окончания характерны для глаголов II спряжения?
5. Что вам известно о разноспрягаемых глаголах?

Работа с карточками позволяет проверить знания учеников, показывает наличие или отсутствие пробелов, а также развивает самостоятельность учащихся. Учитель должен заранее подготовить карточки с заданиями и продумать способ проверки. Это может быть проверка педагогом или

взаимопроверка обучающимися. Например, учитель может использовать следующие виды заданий на тему «Спряжение глагола» на карточках:

1. Вставьте пропущенные буквы, определите спряжение, лицо, число глаголов: кос...м, нарису...те, укол...шь, прибега...те, напиш...м, посмотр...те, побре...м, завис...м, терп...шь, налива...те.

2. Вставьте пропущенные буквы. Выпишите глаголы, подчеркните орфограмму в окончании, укажите спряжение: Из земли выр...стаю, весь мир од...ваю. Днём спит, ноч...ю лета...т и прохожих пуга...т. Беж...т, беж...т – не выбеж...т, теч...т, теч...т – не вытеч...ет.

Лицо	I спряжение		II спряжение	
	Ед.ч.	Мн.ч.	Ед.ч.	Мн.ч.
1 л.	пишу лаю	пишем лаем	гоню пилю	гоним пилим
2 л.	пишешь лаешь	пишете лаете	гонишь пилишь	гоните пилите
3 л.	пишет лает	пишут лают	гонит пилит	гонят пилят

Лингвофизминутка проводится с целью разминки учащихся и проверки их знаний. Например: первому и второму спряжению присваиваются свои движения. I спряжение: присесть, II спряжение: подпрыгнуть. Учитель называет учащимся глаголы, а ребятам нужно определить, к какому типу относится слово, и выполнить одно из движений.

Проблемная ситуация – это ситуация, которая побуждает учащихся к рассуждениям, к поиску путей решения поставленной задачи. Суть *проблемной задачи* учащиеся определяют с помощью проблемных вопросов и заданий.

При обобщении и повторении темы «Спряжение глагола» можно использовать такое задание: учащимся предлагается проспрягать глагол «открывать», отвечая при этом на следующие вопросы:

1. Как определяется спряжение глагола?
2. Какие глаголы относятся к I и II спряжению?
3. Какие окончания имеет глагол открывать в единственном и множественном числе настоящего времени?
4. К какому спряжению относится (какой-либо) глагол?

При изучении спряжения глагола возможно использование и других приемов: «Фишбоун», «Корзина идей», «Семь шляп», «Жокей и лошадь», «ЗХУ» и др.

Алгоритм представляет собой своеобразное древо, у которого есть «корень» – начальное понятие, «крона с многочисленными ветвями» – второстепенные термины. Для составления алгоритма необходимо выделить понятие, которое будет

3. Запишите глаголы I спряжения слева, а II спряжения – справа: строить, смотреть, тереть, держать, слышать, умывать, рулить, катать, вертеть, колоть.

4. Выпишите из предложений глаголы, укажите их спряжение: Ночь, мороз, бушует вьюга, буря с крыш солому рвёт. На печи лежат два друга: старый дед и старый кот. Где-то мельница глухо шумит. Ночь идёт, и темнеет бледно-синий восток. Спит село, ночь тиха и бледна, высоко полный месяц стоит.

Учитель совместно с учащимися может составить *таблицу*, которую следует использовать в качестве памятки:

иметь центральный характер. Также нужно определить, какими правилами следует руководствоваться при выполнении данной работы. Затем выделяются те факторы, которые связаны с главным словом и которые несут некое смысловое наполнение для понимания той или иной темы. Для более успешного запоминания темы «Спряжение глагола» можно составить алгоритм определения спряжения (Рис 1.).

Один из самых широко применяемых в последнее время в практике преподавания русского языка приёмов – прием *синквейн*, представляющий собой составление стихотворения из пяти строк по схеме:

1. Ключевое понятие (существительное);
2. Слова, раскрывающие смысл понятия (два прилагательных);
3. Слова, описывающие действия понятия (три глагола);
4. Фраза, содержащая в себе отношение учащегося к данному понятию (полное предложение);
5. Одно слово, носящее характер резюме.

Создание синквейна является способом проявления творческих возможностей учащихся, а также способом проверки знаний детей по той или иной теме, способствует выявлению наиболее важных аспектов, существенных элементов, помогает проанализировать полученную информацию.

По теме «Спряжение глагола» учащиеся могут составить следующее пятистишие:

Спряжение
Важное, сложное
Изменяет, конкретизирует, характеризует
Существует два типа спряжения
Глагол

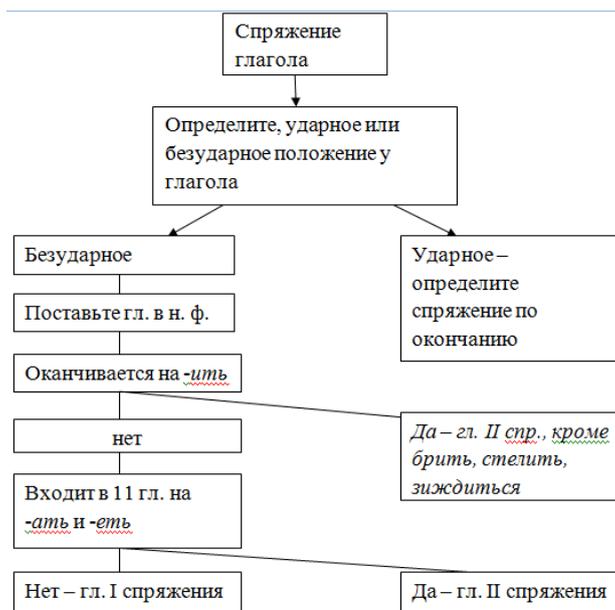


Рис.1. Алгоритм определения спряжения

Заключение. В заключение отметим, что в современной методике преподавания русского языка существуют различные методы, приёмы, способы организации работы учащихся при изучении спряжения

глагола. Главное, чтобы результатом их применения стало эффективное усвоение информации, выработка умений и навыков, расширение знаний учащихся и формирование лингвистической компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабайцева, В.В. Русский язык: теория : учебник для образоват. организаций / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – Москва : Дрофа, 2020. – 318 с. – Текст : непосредственный.
2. Воителева, Т.М. Теория и методика обучения русскому языку : учеб. пособие для вузов / Т.М. Воителева. – Москва : Дрофа, 2006. – 319 с. – Текст : непосредственный.
3. Гац, И.Ю. Методика русского языка в задачах и упражнениях : учеб. пособие для студентов пед. вузов / И.Ю. Гац. – Москва : Дрофа, 2007. – 287 с. – Текст : непосредственный.
4. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева ; под ред. Е.И. Литневской. – Москва : Академический проект, 2006. – 590 с. – Текст : непосредственный.
5. Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч.1 : учеб. для общеобразоват. организаций / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н.М. Шанский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2021. – 223 с. – Текст : непосредственный.
6. Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч. 2 : учеб. для общеобразоват. организаций / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.] ; науч. ред. Н.М. Шанский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2021. – 207 с. – Текст : непосредственный.
7. Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч 1 : учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.] ; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – Москва : Дрофа, 2020. – 140 с. – Текст : непосредственный.
8. Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч 2 : учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.] ; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М. : Дрофа, 2020. – 174 с. – Текст : непосредственный.
9. Русский язык. Практика. 5 класс : учебник / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова [и др.] ; под ред. А.Ю. Купаловой. – 8-е изд. – Москва : Дрофа, 2020. – 303 с. – Текст : непосредственный.
10. Словарь лингвистических терминов. – Текст : электронный // Текстология.ру : образоват. журн. – URL: <https://clck.ru/YkrK7> (дата обращения: 09.11.2021).

REFERENCES

1. Babajceva V.V., Chesnokova L.D. Russkij jazyk: teorija: uchebnik dlja obrazovat. organizacij [Russian language: theory]. Moscow: Drofa, 2020. 318 p.
2. Voiteleva T.M. Teorija i metodika obuchenija russkomu jazyku: ucheb. posobie dlja vuzov [Theory and methodology of teaching the Russian language]. Moscow: Drofa, 2006. 319 p.
3. Gac I.Ju. Metodika russkogo jazyka v zadachah i uprazhnenijah: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Methodology of the Russian language in tasks and exercises]. Moscow: Drofa, 2007. – 87 p.
4. Litnevskaja E.I., Bagrjanceva V.A. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka v srednej: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Methods of teaching Russian in secondary school]. In E.I. Litnevskoj (ed.). Moscow: Akademicheskij projekt, 2006. 590 p.

5. Ladyzhenskaja T.A., et al. Russkij jazyk. 5 klass. V 2 ch. Ch.1: ucheb. dlja obshheobrazovat. organizacij [Русский язык. 5 класс. В 2 ч. Ч.1]. Shanskij N.M. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2021. 223 p.
6. Ladyzhenskaja T.A., et al. Russkij jazyk. 5 klass. V 2 ch. Ch.2: ucheb. dlja obshheobrazovat. organizacij [Russian language. Grade 5. In 2 parts. Part 2]. Shanskij N.M. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2021. 207 p.
7. Razumovskaja M.M., et al. Russkij jazyk. 5 klass. V 2 ch. Ch 1: uchebnik [Russian language. Grade 5. In 2 parts. Part 1]. In M.M. Razumovskoj (eds.). Moskva: Drofa, 2020. 140 p.
8. Razumovskaja M.M., et al. Russkij jazyk. 5 klass. V 2 ch. Ch 2: uchebnik [Russian language. Grade 5. In 2 parts. Part 2]. In M.M. Razumovskoj (eds.). Moscow: Drofa, 2020. 174 p.
9. Kupalova A.Ju., et al. Russkij jazyk. Praktika. 5 klass: uchebnik [Russian language. Practice. Grade 5]. In A.Ju. Kupalovoj (ed.). Moscow: Drofa, 2020. 303 p.
10. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. *TektoLogija.py: obrazvat. zhurn. [TextLogia.ru]*. URL: <https://clck.ru/YkrK7> (Accessed 09.11.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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.

В.С. Федорова, студентка 5 курса, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: fedorova2901000@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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.

V.S. Fedorova, 5th year student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: fedorova2901000@mail.ru.

УДК 376

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_149

**Данна Муратовна Шагундокова,
Эмма Робертовна Литвиненко
г. Краснодар**

**Специфика организации коррекционно-педагогического сопровождения
умственно отсталых младших школьников в условиях образовательной
организации: из опыта работы ГБОУ школы №21 г. Краснодара**

В статье рассматривается проблема организации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых младших школьников. Описана модель организации процесса коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся в соответствии с требованиями государственного стандарта образования лиц с интеллектуальными нарушениями, механизмы ее реализации и варианты взаимодействия специалистов комплексной программы внеурочной деятельности на базе специальной (коррекционной) школы, с учетом требований государственного стандарта образования лиц с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическое сопровождение, психолого-педагогический консилиум, умственно отсталые школьники, социализация, образовательный процесс, психолого-педагогическая диагностика.

**Danna Muratovna Shagundokova,
Emma Robertovna Litvinenko
Krasnodar**

**The specifics of the organization of correctional and pedagogical support for mentally
retarded younger schoolchildren in the conditions of an educational organization: from
the experience of school No. 21 in Krasnodar**

The article deals with the problem of the organization of correctional and pedagogical support for mentally retarded younger schoolchildren. The model of the organization of the process of correctional and pedagogical support of students in accordance with the requirements of the state standard of education of persons with intellectual disabilities, the mechanisms of its implementation and options for interaction of specialists are described. a comprehensive program of extracurricular activities on the basis of a special (correctional) school, taking into account the requirements of the state standard of education for persons with intellectual disabilities.

Keywords: correctional and pedagogical support, psychological and pedagogical council, mentally retarded schoolchildren, socialization, educational process, psycho.

На современном этапе развития системы специального образования складывается особая культура поддержки и помощи умственно отсталому школьнику в учебно-воспитательном процессе. Минимизация проявлений вторичных отклонений в развитии умственно отсталого школьника, обеспечение успешности овладения им адаптированной основной общеобразовательной программы, возможно лишь в условиях реализации комплексного коррекционно-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Проблемой реализации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников занимались В.П. Козырева, О.С. Орлова, В.А. Голубева, А.П. Овчарова, О.В. Елецкая, А.Д. Вильшанская, Н.Я. Семаго, Е.М. Мастюкова [1].

Под коррекционно-педагогическим сопровождением в специальной (коррекционной) школе понимается ряд определенных мер, направленных на создание условий для успешного всестороннего развития умственно отсталого школьника в целях его успешной адаптации и социализации.

С момента введения в практику работы коррекционных школ специального федерального государственного стандарта возникла необходимость включения в образовательное пространство всех категорий детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что возможно только при условии обеспечения учащихся комплексным коррекционно-педагогическим сопровождением в различных формах их обучения [5].

В связи с этим одним из приоритетных направлений современной дефектологической науки является поиск механизмов организации коррекционно-педагогического сопровождения всех категорий умственно отсталых учащихся, поступающих в специальные (коррекционные) школы.

Содержание коррекционно-педагогического сопровождения учащихся определяется осваиваемым ими вариантом адаптированной основной общеобразовательной программы школы, а также кадровым и материально-техническим потенциалом образовательного учреждения. На данный момент проблема коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников раскрыта недостаточно, что требует поиска и адаптации методов работы [4].

На базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школе № 21 города Краснодара, нами была разработана комплексная модель коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых младших школьников (см. Рисунок 1).

Коррекционная работа, реализуемая в специальной (коррекционной) школе должна представлять собой систему определенных мер комплексного психолого-педагогического сопровождения. В целом организация коррекционно-педагогиче-

ского сопровождения направлена освоение умственно отсталыми учащимися адаптированных основных общеобразовательных программ, преодоление или ослабление имеющихся у них недостатков в психическом и физическом развитии [2].

Основными задачами коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников являются:

1) актуализация особых образовательных потребностей учащихся с интеллектуальными нарушениями в зависимости от структуры дефекта;

2) реализация коррекционной помощи обучающимся, в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и школьного психолого-педагогического консилиума;

3) разработка и реализация индивидуальных, групповых и подгрупповых планов коррекционной работы на основе результатов диагностики;

4) консультирование родителей и законных представителей обучающихся по вопросам организации коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся;

5) обеспечение возможности смены образовательного маршрута при наличии устойчивой положительной динамики в процессе реализации программ коррекционно-педагогического сопровождения;

6) повышение уровня адаптивных возможностей учащихся с интеллектуальными нарушениями в целях их социальной и трудовой интеграции в общество [3].

Основными принципами организации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников являются:

1) принцип приоритетности интересов обучающегося, а именно учет структуры его дефекта и потенциальных сохранных возможностей;

2) принцип системности, обеспечивающих единство мер коррекционно- педагогического сопровождения в аспекте оказания логопедической, дефектологической и психолого-педагогической помощи умственно отсталому школьнику;

3) принцип непрерывности, обеспечивающий реализацию коррекционно- педагогического сопровождения учащихся с интеллектуальными нарушениями на протяжении реализации его индивидуального образовательного маршрута в учреждении;

4) принцип вариативности, включающий возможность освоения различных программ коррекционной работы в соответствии с результатами диагностики и рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии;

5) принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, обеспечивающий медикаментозную поддержку коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталого школьника;

6) принцип сотрудничества с семьей, обеспечивающий полноценное участие родителей в процессе коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталого школьника.

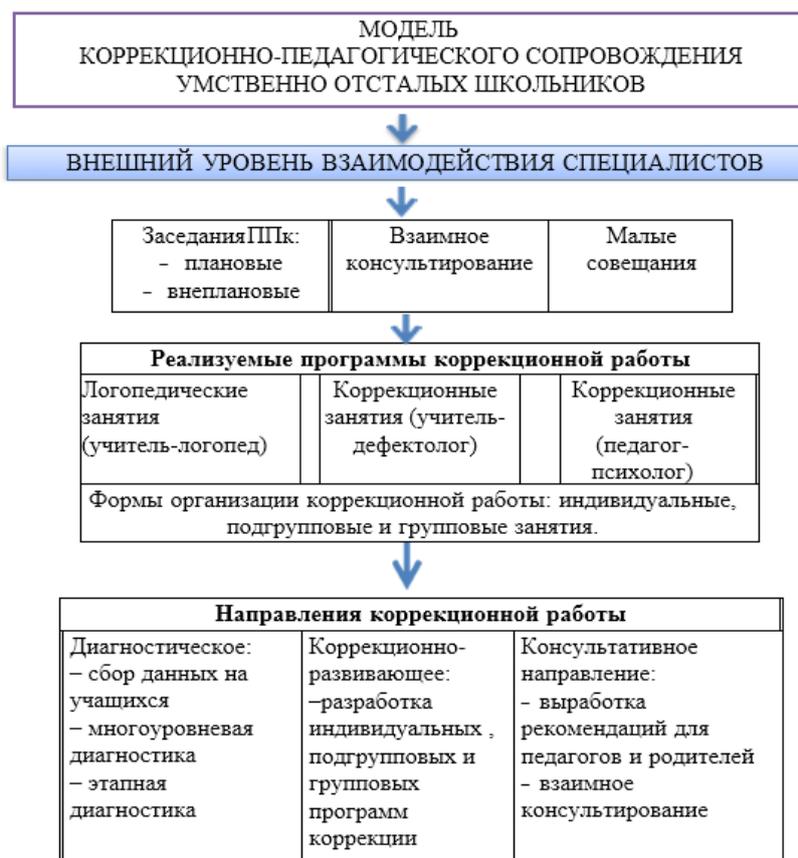


Рис. 1 Модель коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников

В школе обучаются учащиеся с особыми образовательными потребностями: учащиеся с интеллектуальными нарушениями. Состав контингента меняется: увеличивается рост детей с тяжелыми множественными и комплексными нарушениями.

Коррекционная работа с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может проводиться в различных аспектах реализации:

1) учебном процессе, через насыщение коррекционными моментами изучаемого программного материала;

2) во внеурочной деятельности через реализацию индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

В разработанной нами модели организации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников выделены два уровня взаимодействия специалистов: внутренний и внешний.

Цель внешнего уровня взаимодействия – определение специалистов, необходимых для решения проблемы ребенка, и степень участия каждого из них.

Задачами этого уровня взаимодействия являются:

1) формирование команды специалистов, участвующих в реализации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталого школьника;

2) обеспечение реализации программы комплексной помощи учащемуся;

3) оценка эффективности проведенной коррекционной работы;

4) выработка рекомендаций по оптимизации процесса коррекционно-педагогического сопровождения на основе результатов диагностики.

На внешнем уровне взаимодействия специалисты психолого-педагогического консилиума определяют степень включенности каждого из них в коррекционно-педагогическое сопровождение учащегося. На основе анализа результатов диагностики и анализа эффективности проведенной работы может быть выбрана следующая степень включенности специалистов:

1) динамическое наблюдение за умственно отсталым школьником;

2) зачисление на посещение коррекционных занятий;

3) назначение специалиста куратора в процессе осуществления пролонгированного наблюдения за динамикой развития учащегося и оптимизации содержания коррекционной работы.

Основными формами взаимодействия специалистов на данном уровне являются:

1) внеплановые и плановые заседания психолого-педагогического консилиума;

2) малые совещания проводятся на этапах организации и реализации коррекционно-педагогического

ского сопровождения в целях оптимизации используемых методов и приемов работы с каждым конкретным обучающимся;

3) взаимное консультирование специалистов с целью многоаспектного анализа особенностей развития умственно отсталого школьника со сложной структурой дефекта.

Цель внутреннего уровня взаимодействия – разработка индивидуального образовательного маршрута умственно отсталого школьника, составление и реализация программы комплексной помощи.

Задачами этого уровня являются:

1) планирование системы мер коррекционного воздействия на учащегося в рамках взаимодействия специалистов;

2) обсуждение и актуализация планируемых результатов коррекционно-развивающей работы в отношении каждого отдельного обучающегося;

3) разработка программ индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционных занятий;

4) определение меры коррекционного воздействия каждого специалиста в рамках коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых младших школьников;

5) реализация и корректировка программ коррекционной работы.

На внутреннем уровне взаимодействия специалистов реализуются несколько основных направлений совместной работы.

Первое направление – диагностическое.

Формы взаимодействия специалистов в рамках диагностического направления работы:

– комплексный сбор данных о ребенке;

– многоуровневая диагностика;

– этапная диагностика: отслеживание динамики развития учащегося и результатов коррекционных занятий;

– совместная диагностика.

Комплексный сбор данных включает в себя сбор мультимодального анамнеза учащегося, который должен включать в себя:

– сбор анамнестических данных о ходе развития каждого отдельного учащегося и беседа с родителями по вопросам особенностей их поведения в социуме;

– сбор информации от педагогов о результатах обучения и школьной адаптации.

Многоуровневая диагностика проводится специалистами службы психолого-педагогического сопровождения с целью проведения многоаспектного анализа особенностей развития умственно отсталого школьника для определения стратегии сопровождения.

Данный вид диагностики должен проводиться в случае возникновения необходимости уточнения

выявленных особенностей развития учащегося специалистами в ходе индивидуальной диагностики в случае наличия у школьника тяжелых и множественных нарушений развития.

Этапная диагностика отражается в индивидуальных картах развития умственно отсталых школьников. Она включает в себя отслеживание динамики развития, обучения и социализации учащегося и результатов сопровождения, проведения коррекционных занятий. Результативность диагностики обсуждается в ходе заседаний школьного психолого-педагогического консилиума.

Совместная диагностика специалистами может проводиться при возникновении трудностей установления контакта умственно отсталого школьника с одним из них.

Второе направление – коррекционно-развивающее.

Направления работы специалистов в рамках коррекционно-развивающего направления работы:

– составление программ индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий;

– реализация разработанных программ в рамках взаимодействия все группы специалистов;

– корректировка программ по результатам промежуточной и итоговой диагностики.

Моделирование программ коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников, предполагает определение степени включенности специалистов в ее реализацию в зависимости от обозначенных проблем ребенка.

Умственно отсталый школьник может получать коррекционную помощь в виде сопровождения-наблюдения разных специалистов, может посещать занятия одного специалиста с сопровождением-наблюдением других. Умственно отсталому школьнику, посещающему занятия отдельно взятого специалиста, также оказывается сопровождение-наблюдение со стороны этого специалиста, то есть ребенок включается в целостную систему работы.

Планирование и реализация коррекционно-развивающего воздействия требует взаимодействия психолога и логопеда в тех случаях, когда в основе трудностей обучения и воспитания умственно отсталого школьника присутствуют выраженные нарушения социального-эмоционального взаимодействия и отсутствие сформированности навыков коммуникации. Дефектолог в данном варианте организации взаимодействия специалистов отслеживает динамику развития учащегося, консультирует специалистов и родителей.

Варианты взаимодействия специалистов при составлении и осуществлении программ коррекционно-педагогического сопровождения школьников представлены на рисунке 2.



Рис. 2 Варианты взаимодействия специалистов в рамках реализации коррекционно-педагогического сопровождения

Взаимодействие психолога и дефектолога в планировании и реализации коррекционного воздействия на умственно отсталого школьника необходимо в тех случаях, когда у ребенка имеются выраженные нарушения в установлении социально-эмоционального контакта, выраженная тревожность, агрессивность, выраженная несформированность познавательных процессов и навыков учебной деятельности. Логопед в рамках данного варианта взаимодействия специалистов отслеживает уровень речевого развития учащегося, оказывает консультативную помощь педагогам и родителям учащихся. Комплексная программа занятий дефектолога и логопеда рекомендуется при наличии у умственно отсталого школьника снижения темпов развития учебно-познавательной деятельности и нарушение речевого развития на фоне благополучного эмоционального состояния. Педагог-психолог определяет риск возможной дезадаптации, отслеживает невротическое реагирование учащихся, консультирует специалистов, педагогов и родителей по вопросам психологической адаптации учащегося.

Включение в реализацию коррекционной работы и сопровождение всех специалистов необходимо при работе с умственно отсталыми учащимися, имеющими выраженную или глубокую интеллектуальную недостаточность, а также множественные нарушения развития.

Основной целью рабочей программы дефектолога в начальных классах является диагностика, развитие и коррекция высших психических функций умственно отсталых младших школьников, как основы для формирования учебных навыков.

Основные направления работы учителя-дефектолога в рамках реализации модели коррекционно-педагогического сопровождения:

- 1) сенсорное и сенсомоторное развитие;
- 2) развитие межанализаторных систем, их взаимодействия;
- 3) развитие буквенного и цифрового гнозиса;
- 4) развитие конструктивного праксиса;
- 5) развитие двигательной сферы;
- 6) развитие кинезиологических основ движения;

7) системная подготовка психофизических функций, задействованных в акте письма;

9) формирование собственно пространственных представлений;

10) формирование элементарных пространственных представлений;

11) формирование квазипространственных представлений;

12) формирование познавательных базовых учебных действий;

13) формирование мнестических процессов и приемов мнестической деятельности;

14) формирование приемов учебной работы;

15) формирование функции программирования и контроля собственной деятельности;

16) Формирование регуляторных базовых учебных действий.

Целью рабочей программы логопеда в начальных классах является – диагностика, коррекция, развитие всех сторон речи, формирование навыков вербальной и невербальной коммуникации, направленных на успешную адаптацию в учебной деятельности и дальнейшую социализацию учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Основные направления работы учителя-логопеда:

1) формирование звуковой стороны речи;

2) формирование лексико-грамматического строя речи;

3) развитие связной речи.

Основной целью рабочей программы педагога-психолога в начальных классах является – развитие и коррекция нарушений психомоторики и сенсорных процессов у умственно отсталых младших школьников.

Основные направления работы педагога-психолога:

1) сенсорное развитие;

2) психомоторное развитие.

Третье направление - консультативное.

Формы взаимодействия специалистов в рамках консультативного направления работы:

– выработка рекомендаций для педагогов и родителей;

- взаимное консультирование специалистов;
- консультирование родителей учащихся.

Выработка совместных рекомендаций – продукт работы специалистов коррекционно-педагогического сопровождения, вытекающий из анализа данных, результатов диагностики и оценки динамики.

Консультирование по вопросам реализации коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников может проводиться при наличии устойчивой отрицательной динамики в развитии ребенка, а также по запросу педагогов и родителей учащегося. Консультации могут проводиться в индивидуальных и групповых формах, в рамках беседы или тренингов.

Коррекционно-педагогическое сопровождение в условиях специальной школы прежде всего, направлено на обеспечение двух согласованных процессов:

1) сопровождение развития учащегося, а именно преодоление вторичных отклонений развития (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся дефектов, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных способностей ребенка, достижение им ближайшего уровня развития);

2) реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Таким образом, в условиях специальной (коррекционной) школы коррекционное сопровождение учащихся должно строиться на следующих принципах: приоритетности интересов обучающегося, системности, непрерывности, вариативности, единства психолого-педагогических и медицинских средств, сотрудничества.

Коррекционно-педагогическое сопровождение образовательной деятельности в условиях специальной школы постоянно направлено на конкретного воспитанника, даже если специалист проводит работу с группой. Коррекционная работа, реализуемая в специальной (коррекционной) школе должна представлять собой систему определенных мер комплексного психолого-педагогического сопровождения. В целом организация коррекционно-педагогического сопровождения направлена освоение умственно отсталыми учащимися адаптированных основных общеобразовательных программ, преодоление или ослабление имеющихся у них недостатков в психическом и физическом развитии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, Л.В. Специальная педагоги / Л.В. Аксенова, Б.А. Архипов. – Москва : Академия, 2008.
2. Афонькина, Ю.А. Технология комплексного сопровождения ребенка / Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова. – Волгоград : Учитель, 2014. – Текст : непосредственный.
3. Казакова, Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова. – Санкт-Петербург : Полиграф сервис, 1998. – Текст : непосредственный.
4. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: практический опыт работы / А.Б. Кулакова. – Текст : непосредственный // Социальное пространство. – 2017. – № 5.
5. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Альманах. – 2000. – № 1. – С. 10–16.

REFERENCES

1. Aksenova L.V., Arhipov B.A. Special'naja pedagogi [Special educators]. Moscow: Akademija, 2008.
2. Afon'kina Ju.A., Usanova I.I., Filatova O.V. Tehnologija kompleksnogo soprovozhdenija rebenka [Technology of integrated child support]. Volgograd: Uchitel', 2014.
3. Kazakova E.I. Sistema kompleksnogo soprovozhdenija rebenka: ot koncepcii k [A comprehensive child support system : from concept to practice]. Saint-Petersburg: Poligraf servis, 1998.
4. Kulakova A.B. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: praktičeskij opyt raboty [Psychological and pedagogical support of the educational process: practical experience]. *Social'noe prostranstvo* [Social space], 2017, no. 5.
5. Malofeev N.N. Sovremennij etap v razvitii sistemy special'nogo obrazovanija v Rossii: rezul'taty issledovanija kak osn ova dlja postroenija programmy razvitija [The current stage in the development of the special education system in Russia: research results as a basis for building a development program]. *Al'manah* [Almanac], 2000, no. 1, pp. 10–16.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.М. Шагундокова, заместитель директора по коррекционной работе ГБОУ школы № 21 г. Краснодара, Краснодарского края, e-mail: shagundokova94@mail.ru. ORCID: 0000-0002-3268-7930.

Э.Р. Литвиненко, директор ГБОУ школы №21 г. Краснодара, Краснодарского края, e-mail: litvinenko.emma@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9970-2747.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.M. Shagundokova, Deputy Director for Correctional work of school No. 21, Krasnodar, Krasnodar Krai, e-mail: shagundokova94@mail.ru. ORCID: 0000-0002-3268-7930.

E.R. Litvinenko, Director of school No. 21, Krasnodar, Krasnodar Krai, e-mail: litvinenko.emma@mail.ru. ORCID: 0000-0001-9970-2747.

**Надежда Владимировна Шарыпова,
Любовь Анатольевна Милованова**
г. Шадринск

Специфика обучения терминологической лексике студентов-биологов в курсе русского языка

В данной статье авторы описывают особенности терминологической работы студентов-биологов на практических занятиях русского языка и культуры речи. Ими аргументирована роль и необходимость изучения особенностей научного стиля речи с учетом биологического профиля. На основе анализа собственного опыта работы указывают на специфику терминологической работы с достаточным количеством специфических зоологических, анатомических, микробиологических и т.д. понятий. Авторы приводят конкретные упражнения по русскому языку с биологическим содержанием, которые, на их взгляд, можно применять для совершенствования лексики студентов-биологов.

Ключевые слова: биология, курс русского языка, терминологическая работа, терминологическая лексика, студенты-биологи, язык специальности.

**Nadezhda Vladimirovna Sharypova,
Lyubov Anatolyevna Milovanova**
Shadrinsk

Specificity of teaching terminological vocabulary of Biology students in the course of the Russian language

The authors describe the features of the terminological work of biology students in practical classes of the Russian language. They determined the role and the necessity of studying the features of the scientific style of speech taking into account the biological profile. The authors show the specifics of terminological work with a sufficient number of specific zoological, anatomical, microbiological, etc. concepts on the basis of the analysis of their own work experience. The authors give specific exercises in the Russian language with biological content which can be used to improve the vocabulary of biology students.

Keywords: biology, course of Russian language, terminology work, terminological vocabulary, biology students, the specialty language.

Биологическая наука богата сложной терминологией, которую необходимо запоминать, а также заучивать различные понятия. В дисциплине огромное количество терминов иностранного происхождения, поэтому требуется осмысление студентами значения понятия, знакомство с его русским переводом. Работа по осознанию, пониманию сущности понятия и определения целенаправленно должна идти параллельно с изучением термина. Поэтому педагогу необходимо подобрать методические приемы для облегчения запоминания и понимания сложного и объёмного фактического материала по биологии. Помимо этого студенты-биологи должны знать и уметь использовать особенности научного стиля речи, с помощью которого выражается специфика научного мышления и научного познания.

Под научным стилем мы понимаем функциональный стиль, отражающий коммуникативную функцию языка, соответствующую целям и задачам определённых сфер общения (Виноградов В.В., Кожина М.Н.) [1; 2]. Обобщая высказывания ряда исследователей, научный стиль включает разновидности, устанавливающие специфику в языке биологической литературы и способствующую обучению языку профессии.

Основной задачей обучения студентов-биологов в педагогическом вузе считается овладение ими профессиональным языком, так как подязык биологии представляет собой весьма разветвлённую

структуру и объединяет разнообразные лексико-тематические группы (ботаническая, анатомическая, зоологическая, морфологическая, биохимическая терминология и т.п.) [3]. Учитывая профиль обучения, изучение словарного состава данной лексико-тематической группы является важным аспектом для методики преподавания научного стиля русского языка. Исходя из этого, главной целью преподавателя-филолога выступает не только формирование орфографических навыков у студентов, но и развитие языковой компетенции при использовании специальной лексики. Проблему профессионально-ориентированного обучения студентов-биологов, по нашему мнению, может решить коммуникативная методика обучения научному стилю речи в курсе русского языка на материале биологических научно-популярных текстов и использовании биологической терминологии. Данная методика будет способствовать не только формированию навыков и умений речевого общения, а также влиять на повышение познавательного интереса.

Научный стиль речи в русском языке представлен следующими основными лексическими группами: 1) общая лексика – это основа любого текста; 2) общенаучная лексика; 3) метаязык отдельной науки, включающей термины и определения [3]. По структуре биологические понятия и термины подразделяются на корневые (слово функционирует самостоятельно), производные (образо-

ванные от производящих), образованные сложением основ и сращением, а также появившиеся в результате метафорического или метонимического переноса. Исходя из этого, у студентов возникают трудности при их усвоении. По происхождению биологические термины могут быть заимствованы из других языков (*аорта* от греко-лат. *aorta*) и исконно русскими (*бедро, предсердие, селезёнка*).

Трудность с усвоением биологической терминологии, помимо большого объёма, связана с так называемым «билингвизмом», когда терминам иностранного происхождения эквивалентны термины на русской основе (*систола – сокращение; диастола – расслабление*).

Однако терминологические элементы греко-латинского происхождения достаточно кратки, удобны в употреблении и используются в регулярных словообразовательных моделях, например, терминологический элемент *logos* (наука) – *mycologia* (наука о грибах), *splanchnologia* (наука о водорослях). Греко-латинские терминологические элементы являются международными, общеупотребительными. Они составляют основное терминологическое ядро, знание которого даёт возможность понимать не только уже существующую терминологию [7], но и ту, которая постоянно появляется в связи с развитием ботаники и зоологии, а также микробиологии.

Для изучения структуры мотивированных слов практические задания при изучении русского языка должны быть ориентированы не только на определение лексического значения слова, но и на образование производных слов, выражающих определенное значение. Это объясняется тем, что вопрос о семантическом словообразовании до сих пор считается одним из дискуссионных в лингвистике. Так проблемными остаются положения о значении мотивирующего компонента, о семантической закономерности образования слов и о реализации лексической системы в тексте. Понятия и термины употребляются в определенной научной отрасли и являются лексемами языка. Соответственно, они могут вступать в синонимические, омонимические и антонимические отношения с другими лексемами.

Процесс обучения студентов будет способствовать повышению мотивационно-целевой направленности при условии соответствия текстового и лексического материала на занятиях по русскому языку содержанию изучаемых дисциплин, а система заданий подготовлена таким образом, что студенты постоянно находятся в предметной области будущей профессиональной деятельности. Преподавателю также необходимо сориентировать студентов на то, чтобы они самостоятельно продолжали работать со своей профессиональной лексикой. В частности, педагог предоставляет подробные инструкции по содержанию такой самостоятельной работы, знакомит со способами и приемами ее осуществления. Также важно репродуктивные методы обучения заменить на творческую деятельность [6].

Приведём примеры заданий с биологическим содержанием, которые можно применять на занятиях русского языка и культуре речи у студентов профиля «Биология».

Задание 1. Прочитайте предложения, выделите грамматическую основу (подчеркните подлежащее одной чертой, а сказуемое – двумя).

1. Ботаника является наукой, изучающей растения и растительный покров Земли.

2. Наука, описывающая и классифицирующая по группам все живые и вымершие существа, называется систематикой, или таксономией.

3. Объектом изучения микологии являются грибы.

4. Строение и жизнедеятельность бактерий, их роль в природе изучает бактериология.

5. Наука, изучающая многообразие, строение, жизнедеятельность, распространение и взаимосвязь животных со средой обитания, их происхождение и развитие, называется зоологией.

Задание 2. Раскройте скобки и употребите слова в нужном падеже, укажите его.

1. Элементарной единицей (клеточный уровень организации) является клетка, а элементарным явлением – реакция клеточного (метаболизм).

2. Биогеоценоз представляет собой исторически сложившееся сообщество (популяции) разных видов, взаимосвязанных между собой и окружающей средой (обмен веществ) и (энергия).

3. В настоящее время в качестве (биологические системы) рассматривают биологические объекты различной степени сложности (клетки, организмы, популяции и виды, биогеоценозы, биосферу).

Задание 3. Употребите в нужном падеже слова, указанные в скобках, обратите внимание на склонение числительных.

1. Организм человека состоит примерно из (10^{14} клетки), представленных примерно (200 видов), имеющими самые разнообразные формы и размеры.

2. Энергетическая ценность расщепления (1 г углеводов) составляет 17,2 кДж.

3. В природе встречается около (200 аминокислоты), которые отличаются друг от друга радикалами и взаимным расположением функциональных групп, но только 20 из них могут входить в состав (белки).

Задание 4. Выполните фонетический разбор предложенных слов, поделите на слоги и определите позиции гласных и согласных звуков.

Кровь, абиогенез, агглютинация, демэкология.

Задание 5. Расставьте ударение в словах.

Асимметрия, ветеринария, заплесневеть, инженерия биологическая, жаворонок, засуха, каучук, компас, лосось, новорожденный, ракушка, ржаветь, сантиметр, свекла, сливовый, хвоя, цедра, щавель, ягодицы, языковой (отн. к речи), языковой (отн. к языку как анатомическому органу).

Задание 6. Приведенные ниже слова разделите согласно правилам переноса. Укажите слова,

которые допускают несколько вариантов переноса. Обоснуйте ответ. Выделите слова, в которых перенос недопустим [4].

Акклиматизация, альвеола, ареал, аутэкология, биогеоценоз, биом, венчик, гастрюляция, гистология, гомеостаз, деструктор, завязь, зооспора, инбридинг, ихтиология, конвергенция, лейкоциты, микронуклеус, оогенезе, флоэма, хеморецептор, целлюлоза, штамм, экотоп, яйцеклетка.

Задание 7. Отметьте фонетические и словообразовательные признаки иноязычного происхождения приведённых ниже слов, с помощью словаря определите, из каких языков они заимствованы.

Симбиоз, орган, эволюция, цитология, атом, вирус, нуклеус, грипп, шпатель, малярия, анемия, лимфа, кретинизм, гемоглобин, скелет, мышца.

Задание 8. Многие фразеологические единицы возникли на основе свободных словосочетаний и могут совпадать с ними по своему составу. Составьте предложения, употребляя приведённые ниже «биологические» фразеологизмы [4].

Пса из дома не выгонят, волчий аппетит, волк в овечьей шкуре, до поздних петухов, ворона в павлиньих перьях, белая ворона, как пчелы на мед, коту под хвост.

Задание 9. Выполните морфемный разбор, соблюдая порядок (выделите окончание, отметьте основу слова, найдите корень и отделите от него приставки и суффиксы, если они присутствуют) [5].

Азотофиксация, ахроматиновая нить, биологический, бриология, генетический, завязь, заросток, митотический, каталаза, латентный (период), лимфоцит, мутация, околоплодник, органелла, пестик, почкование, стебель, тычинка, черенкование, хромосома, эмбрион.

Задание 10. Найдите слова, в образовании которых происходит чередование звуков. Сравните звуковой состав производной и производящей основы приведенных слов [4].

Болото – болотистый, волк – волчица, медведь – медведица, тигр – тигрёнок, тычинка – тычиночная, биотоп – биотический.

Задание 11. Объясните, чем обусловлен выбор соединительного гласного -о- или -е- в следующих сложных словах.

Аминокислота, бактериология, вторичноротые, палеонтология, сперматоцит, термопериодизм, хеморецептор, цветоложе, эритроцит, яйцеклетка.

Задание 12. Образуйте детенышей во множественном и в единственном числе от следующих животных и птиц. Обозначьте суффиксы.

Кенгуру, волк, медведь, заяц, черепаха, верблюд, коза, свинья, корова, мышь, слон, гусь, ёж, овца, лев, индюк, олень, ворон, лиса, галка, орёл, курица.

Задание 13. От названий животных и птиц образуйте существительные со значением «самка животного».

Лось, тетерев, голубь, заяц, слон, селезень, конь, бобр, морж, жираф, олень, гусь, индюк.

Задание 14. Составьте с предложенными словами словосочетания. Как называется данное явление?

Акулий – акуловый, бобёр – бобр, болотистый – болотный, вегетативный – вегетационный, вороний – вороновы, гагарий – гагаровый, гнездо – гнездовье, грибное – грибковое, гусачий – гусячий, дельфиний – дельфиновый, жабий – жабный.

Задание 15. Определите род существительных, подберите к ним прилагательные, употребив в правильной форме.

Какаду, кенгуру, цеце, носорог, окунь, форель, личинка, зародыш, эмбрион, амитоз, ареал, бацилла, гастрюла, геном, зигота, паразит.

Задание 16. Используя этимологическую справку, объясните происхождение предложенных слов.

Ковыль, акула, амфибия, барсук, болото, ботаника, гнездо, голубь, горихвостка, гусеница, павлин, паразит, перо, песец, чайка, черепаха, яйцо, фазан, филин, мамонт, мозг, мотылёк, индюк, олень, овца, селезень.

Таким образом, систематическое применение комплекса заданий по русскому языку с использованием профессиональной терминологии способствует развитию письменной и разговорной речи студентов-биологов, а также обогащению их лексикона и словаря.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виноградов, В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В.В. Виноградов. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 60-87.
2. Кожина, М.Н. О соотношении стилей языка и стилей речи с позиции языка как функционирующей системы / М.Н. Кожина. – Текст : непосредственный // Принципы функционирования языка в его речевых разновидностях / под ред. Э.И. Матвеевой. – Пермь : Пермский государственный университет, 1984. – С. 3-18.
3. Крысенко, Т.В. Специфика обучения русской терминологической лексике на занятиях по РКИ в фармацевтическом вузе / Т.В. Крысенко, Т.Е. Суханова. – Текст : электронный // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/17977037>.
4. Сборник упражнений по современному русскому языку : учеб. пособие / Н.А. Герасименко [и др.] ; под ред. и с предисл. П.А. Леканта. – Москва : ИИУ МГОУ, 2013. – 429 с. – Текст : непосредственный.
5. Современный русский язык : сб. упражнений / под ред. Р.Н. Попова. – Тула : ТГУ, 2002. – Текст : непосредственный.
6. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учеб. моногр. / под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – Москва, 2002. – Текст : непосредственный.

7. Штунь, А. Латинский язык для медиков: конспект лекций / А. Штунь. – 2016. – URL: <https://itexts.net/avtor-a-i-shtun/34800-latinskiy-yazyk-dlya-medikov-konspekt-lekciy-a-shtun/read/page-3.html>. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Vinogradov V.V. Itogi obsuzhdenija voprosov stilistiki [Results of the discussion of stylistic issues]. *Voprosy jazykoznanija* [Questions of linguistics], 1955, no. 1, pp. 60-87.
2. Kozhina M.N. O sootnoshenii stilej jazyka i stilej rechi s pozicii jazyka kak funkcionirujushhej sistemy [On the relationship between styles of language and styles of speech from the position of language as a functioning system]. In Je.I. (ed.) Matveevoj *Principy funkcionirovanija jazyka v ego rechevyh raznovidnostjah* [The principles of the functioning of the language in its speech varieties]. Perm' : Permskij gosudarstvennyj universitet, 1984, pp. 3-18.
3. Krysenko T.V., Suhanova T.E. Specifika obucheniya russkoj terminologicheskoj leksike na zanjatijah po RKI v farmaceuticheskom vuze [The specifics of teaching Russian terminological vocabulary in the classes at a pharmaceutical university]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki* [Topical issues of modern philology and journalism] 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/17977037>.
4. Gerasimenko N.A., et al. Sbornik uprazhnenij po sovremennomu russkomu jazyku: ucheb. posobie [Exercises on the modern Russian language]. Lekanta P.A. (ed.). Moscow: IPU MGOU, 2013. 429 p.
5. Popova R.N. (ed.) *Sovremennyj russkij jazyk: sb. uprazhnenij* [Modern Russian language]. Tula: TGU, 2002.
6. In Havroninoj S.A. (eds.) *Tradicii i novacii v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostranogo: ucheb. monogr.* [Traditions and innovations in the professional activity of a teacher of Russian as a foreign language]. Moscow, 2002.
7. Shtun' A. Latinskij jazyk dlja medikov: konspekt lekciij [Latin for Medical]. 2016. URL: <https://itexts.net/avtor-a-i-shtun/34800-latinskiy-yazyk-dlya-medikov-konspekt-lekciy-a-shtun/read/page-3.html>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3882-3814.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

L.A. Milovanova, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department Chair, Department of Theory and Methods of Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3882-3814.

УДК 372.851

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_158

**Дарья Владимировна Ярных,
Лариса Михайловна Бронникова**
г. Барнаул

Место задач с параметром в школьном курсе математики

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме изучения задач с параметром в школьном курсе математики. Актуальность проблемы обоснована требованиями современных государственных образовательных стандартов и результатами ЕГЭ по математике профильного уровня в Алтайском крае. В статье приведен анализ школьных учебников по алгебре, используемых большинством школ Алтайского края, различных авторов (С.М. Никольский, Ю.Н. Макарычев, А.Г. Мерзляк, Г.В. Дорофеев, А.Г. Мордкович) на предмет присутствия в них теоретических и практических сведений о заданиях с параметрами. Представленный анализ позволил определить место задач с параметром в школьном курсе математики. Сделан вывод о неразрывной связи темы задач с параметрами с линией уравнений школьного курса математики. Обоснованы дискретность подачи материала по исследуемой теме и несистемный характер процесса изучения школьниками способов решения заданий с параметрами.

Ключевые слова: параметр, задачи с параметром, школьный курс математики, обучение математике, Единый государственный экзамен.

**Daria Vladimirovna Yarnykh,
Larisa Mikhailovna Bronnikova**
Barnaul

The tasks with parameter in school course of mathematics

The article is devoted to the current topic of studying tasks with a parameter in the school course of mathematics. The urgency of the problem is justified by the requirements of modern state educational standards and the results of the exam in mathematics of a specialized level in the Altai Territory. The article provides an analysis of school algebra textbooks used by most schools in the Altai Territory, various authors (S.M. Nikolsky, Yu.N. Makarychev, A.G. Merzlyak, G.V. Dorofeev, A.G. Mordkovich) for the presence in them of theoretical and practical information about tasks with parameters. The presented analysis made it possible to determine the place of tasks with a parameter in the school course of mathematics. It was concluded that the theme of tasks is inextricably connected with the line of equations of the school course of mathematics. The discreteness of the material submission on the studied theme and the non-systemic nature of the process of studying by schoolchildren methods of solving tasks with parameters are justified.

Keywords: parameter, tasks with parameter, school course of mathematics, mathematics training, Unified State Exam.

Одной из основных тенденций развития системы образования в современном мире является его стандартизация, которая подразумевает ориентацию системы на реализацию требований государственного образовательного стандарта. Формирование логического мышления школьников и их математической культуры, является одним из важных аспектов развития личности, важность и необходимость выработки которого закреплено в Федеральном государственном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [9] и Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) [10]. Задачи с параметром играют важную, если не ведущую, роль в становлении данного аспекта. При этом в преобладающем числе школьных программ по математике, данная тема не является отдельной составляющей, но присутствует в ЕГЭ по математике профильного уровня в качестве самостоятельного задания. Опираясь на статистические данные, отметим, что средний процент выполнения задания №18 с параметром в ЕГЭ профильного уровня 2021 года составил 0,73% участников экзамена Алтайского края, при этом только учащиеся, набравшие более 61 балла.

Именно поэтому проблема изучения задач с параметром, их места в школьном курсе математики остается актуальной на сегодняшний день. Умение работать с задачами данного типа необходимо не только в рамках изучения дисциплины математика, но и при изучении таких дисциплин как физика, химия или экономика. Иными словами, навыки решения задач с параметрами необходимы всем специалистам в различных областях научной и практической деятельности.

Цель нашего исследования: определить место задач с параметром в школьном курсе математики.

На основе изучения и анализа методической литературы, школьных учебников разных авторов проследим, каким образом и в каких темах фигурируют в школьном курсе математики задачи с параметром.

Сделав анализ методической литературы, было замечено, что единого подхода к определению понятия «уравнение с параметром» нет. В рамках своего исследования за рабочие определения примем следующие. Вслед за С. В. Арюткиной под

задачей с параметрами будем понимать задачу, в которой технический и логический ход зависит от входящих в условие величин, численные значения которых не заданы, но считаются известными; эти величины называются параметрами, и они могут принимать произвольные значения [1]. В определении параметра будем придерживаться трактовки Э. С. Белямовой: «Параметр (от греческого слова *parametron* – отмеривающий) – величина, значение которой служат для различения некоторого множества между собой. Под областью определения уравнения $f(x; a) = 0$ с параметром а понимают все такие системы значений x и a , при которых $f(x; a)$ имеет смысл» [2]. Определения других авторов не имеют существенных отличий от приведенных.

Отметим, что в учебниках алгебры разных авторов задачи с параметром появляются в разное время обучения. Рассмотрим учебники общеобразовательных классов, используемые большинством школ Алтайского края.

В учебнике С.М. Никольского для 7 класса в пункте 5.8 «Числовое значение целого выражения» §5 «Многочлены» главы 2 «Алгебраические выражения» присутствуют задания, которые можно отнести к типу задач с параметром. Формулируются задания следующим образом: «При любых ли значениях a справедливо равенство...», «Укажите все значения a и b , для которых верно равенство...» [8, С. 94-97]. Причем, данные задания необязательно относятся к категории заданий повышенной трудности. Стоит отметить, что при этом автор, ни ранее, ни в данной теме, не вводит понятие параметра, что затрудняет глубокое понимание учащимися материала темы и требует от учителя дополнительных методических усилий. Задание типа «Решить уравнение с параметрами...» в учебнике данного автора присутствует в пункте 10.1 «Уравнения первой степени с двумя неизвестными» §10 «Системы линейных уравнений» главы 3 «Линейные уравнения» [8, С. 182-186]. В данной главе автором также не вводятся понятия параметра, уравнения с параметром. Но в дополнительном пункте 10.7* «О количестве решений системы двух уравнений первой степени с двумя неизвестными», который не является обязательным для рассмотрения

по общеобразовательной программе, приведена теорема, подготавливающая учащихся к введению понятия уравнения с параметром [8, С. 203-206].

В учебнике **А.Г. Мерзляка** для 8 класса присутствуют задания, которые можно, опираясь на определение С. В. Арюткиной, отнести к типу задач с параметром. Например, в §7 «Равносильные уравнения. Рациональные неравенства» Главы 1. «Рациональные выражения» в разделе «Задачи высокой сложности» присутствуют задания, которые формулируются следующим образом: «При каких значениях a уравнение не имеет корней...», «При каких значениях a уравнение имеет один корень...» [5, С. 58]. В Главе 3. «Квадратные уравнения» в §19 «квадратные уравнения. Решение неполных квадратных неравенств» [5, С. 155-162], в §20 «Формула корней квадратного уравнения» [5, С. 162-170] встречаются задания: «При каком значении m не является квадратным уравнение...», «Определите при каком значении a один из корней квадратного уравнения равен 0...», «Для каждого значения a решите уравнение...». Отметим, что данные задания находятся в разделах «Задачи среднего уровня сложности», «Задачи высокой сложности», «Сложные задачи». Также, сравнивая учебники **А.Г. Мерзляка** и **Ю.Н. Макарычева** для 8 класса можно заметить принципиальное отличие.

В учебнике **Ю.Н. Макарычева** содержится пункт 27 «Уравнения с параметром», который входит в §9 «Дробные рациональные уравнения» Главы 3. «Квадратные уравнения». Данный пункт относится к разделу «Для тех, кто хочет знать больше» и предназначен для углубленного изучения математики учащимися. И в данном пункте автором вводятся понятия параметра и уравнения с параметром, определяется, что значит решить уравнение с параметром [4, С. 148-150]. В учебнике **А.Г. Мерзляка** понятие параметра не вводится.

В учебнике **Г.В. Дорофеева** для 9 класса общеобразовательных учреждений присутствует §3.8 «Уравнения с параметром» Главы 3. «Уравнения и системы уравнений». Данный пункт относится к разделу «Для тех, кому интересно» и также предназначен для углубленного изучения материала. Автор, как и предыдущий, вводит понятие уравнения с параметром и говорит о том, что принято считать параметром, также можно встретить формулировки заданий созвучные с формулировками в учебниках **Ю.Н. Макарычева**: «Решите уравнение с переменной x ...», «Докажите, что при любых значениях a уравнение имеет корни...» [3, С. 177-181]. Теоретический и практический материал этого учебника не создает условий для дальнейшего расширения и развития навыков решения уравнений с параметрами у учащихся, а только закрепляет уже полученные знания и умения.

В учебнике **Г.В. Мордковича** базового уровня для 10-11 классов, завершающим изучение курса алгебры в школе, является §60 «Уравнения и неравенствами с параметрами». В данном параграфе автор дает определение понятий параметра и

уравнения с параметром и некоторые представления о том, как рассуждают при решении уравнений и неравенств с параметрами на конкретных примерах [6, С. 383-390]. Формулировки заданий у автора можно встретить следующие: «Решите неравенство (относительно x)...», «Найдите наименьшее целочисленное значение параметра b , при котором уравнение имеет два корня...» [7, С. 202-204]. Заметим, что предлагаемые задания не позволяют учащимся сформировать системные знания и умения на уровне, достаточном для решения задач с параметрами в контрольно-измерительных материалах Единого государственного экзамена по математике профильного уровня.

В контрольно-измерительных материалах Единого государственного экзамена по математике профильного уровня одним из заданий с развернутым ответом является задание с параметром. Участникам экзамена предлагается найти все значения параметра, при котором уравнение (неравенство) или система уравнений (неравенств) имеет определенное, обозначенное условием, количество решений.

Таким образом, на основе анализа учебников алгебры для 7-9 классов и 10-11 классов следующих авторов: **С.М. Никольский**, **Ю.Н. Макарычев**, **А.Г. Мерзляка**, **Г.В. Дорофеев**, **А.Г. Мордкович**, нами было отмечено, что понятие параметра, уравнения с параметром вводится ими в разных классах. Следующие авторы: **С.М. Никольский**, **Ю.Н. Макарычев**, **Г.В. Дорофеев** вводят определения понятий параметр и уравнение с параметром в дополнительных главах в рамках изучения углубленного курса алгебры. **А.Г. Мордкович** тему «Уравнения с параметром» затрагивает в 11 классе в качестве завершения базового уровня изучения курса алгебры, но при этом упражнения, направленные на умение учащихся решать задачи из названной темы появляются уже в 7 классе. Подчеркнем, что данная тема затронута в школьных учебниках дискретно, не прослеживается поэтапное постепенное повышение уровня сложности задач. Целесообразно, на наш взгляд, придать более целостный системный характер процессу знакомства и изучения школьниками теоретического и практического материала о задачах с параметрами.

Резюмируя, заметим, что задачи с параметром не являются одной из основных тем, рассматриваемых в школьном курсе изучения математики. В преобладающем количестве школьных учебников и рабочих программ она либо затрагивается косвенно, либо выносится на самостоятельное изучение. Но при этом умение работать с задачами данного типа является одним из умений, проверяемых в рамках Единого государственного экзамена, то есть влияет на оценку математических способностей современного выпускника школы. Компенсировать это возможно, на наш взгляд, включением структурированного материала о заданиях с параметрами (уточнение понятий, знакомство с различными способами решения, формирование алгоритмов решения задач с параметрами, рассмотрение

задач на комплексное применение знаний учащихся из различных разделов школьного курса математики и др.) в содержание элективных курсов для учащихся старших классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арюткина, С.В. О формировании обобщенных приемов математической деятельности учащихся средней школы (на примере решения квадратных уравнений с параметром) / С.В. Арюткина. – Текст : непосредственный // Математический вестник для педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2009. – № 11. – С. 264-273.
2. Белямова, Э.С. Методические особенности изучения темы «Задачи с параметрами». Основные понятия / Э.С. Белямова. – URL: <http://открытыйурок.рф/588088/> (дата обращения: 29.09.2021). – Текст : электронный.
3. Алгебра. 9 класс : учебник для общеобразоват. организаций / Г.В. Дорофеев, С.Б. Суворова, Е.А. Бунимович [и др.]. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2016. – 304 с.: ил. – (Академический школьный учебник). – Текст : непосредственный.
4. Алгебра. 8 класс : учебник для общеобразоват. организаций с прилож. на электрон. носителе / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К. И. Нешков, С.Б. Суворова ; под ред. С.А. Теляковского. – Москва : Просвещение, 2013. – 287 с.: ил.
5. Мерзляк, А.Г. Алгебра. 8 класс : учебник для учащихся общеобразоват. учреждений / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 256 с. : ил.
6. Мордкович, А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10 – 11 классы. В 2 ч. Ч. 1 : учебник для учащихся общеобразоват. учреждений (базовый уровень) / А.Г. Мордкович. – 14-е изд., стер. – Москва : Мнемозина, 2013. – 400 с. : ил. – Текст : непосредственный.
7. Мордкович, А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10 – 11 классы. В 2 ч. Ч. 2. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / А.Г. Мордкович [и др.] ; под ред. А. Г. Мордковича. – 14-е изд., стер. – Москва : Мнемозина, 2013. – 271 с. : ил. – Текст : непосредственный.
8. Никольский, С.М. Алгебра. 7 класс : учебник для общеобразоват. организаций / С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. – Москва : Просвещение, 2013. – 287 с. : ил. – (МГУ – школе). – Текст : непосредственный.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ М-ва образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 02.10.2021). – Текст : электронный.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ М-ва образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 02.10.2021).

REFERENCES

1. Arjutkina S.V. O formirovanii obobshhennykh priemov matematicheskoy dejatel'nosti uchashhihsja srednej shkoly (na primere reshenija kvadratnykh uravnenij s parametrom) [On the formation of generalized methods of mathematical activity of secondary school students (for example, solving quadratic equations with a parameter)]. *Matematicheskij vestnik dlja pedvuzov i universitetov Volgo-Vjatskogo regiona* [Mathematical bulletin of Vyatka State University], 2009, no. 11, pp. 264-273.
2. Beljamova Je.S. Metodicheskie osobennosti izuchenija temy «Zadachi s parametrami». Osnovnye ponjatija [Methodological features of studying the theme “Tasks with parameters”. Basic concepts]. URL: <http://otkrytyjurok.rf/588088/> (Accessed 29.09.2021).
3. Dorofeev G.V., et al. Algebra. 9 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Algebra. 9th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2016. – 304 p.
4. Makarychev Ju.N., Mindjuk N.G., Neshkov K.I., Suvorova S.B. Algebra. 8 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij s prilozh. na jelektron. nositele [Algebra. 8th grade]. In S.A. Teljakovskogo (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2013. 287 p.
5. Merzljak A.G. Polonskij V.B., Jakir M.S. Algebra. 8 klass: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Algebra. 8th grade]. Moscow: Ventana-Graf, 2013. 256 p.
6. Mordkovich A.G. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 10 – 11 klassy. V 2 ch. Ch. 1: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovat. uchrezhdenij (bazovyy uroven') [Algebra and beginning of mathematical analysis. 10-11 grades. In 2 parts, Part 1. Tasks for students of secondary schools (basic level)]. Moscow: Mne mozina, 2013. 400 p.
7. Mordkovich A.G., et al. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 10 – 11 klassy. V 2 ch. Ch. 2. Zadachnik dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nykh uchrezhdenij (bazovyy uroven') [Algebra and beginning of mathematical analysis. 10-11 grades. In 2 parts, Part 2. Tasks for students of secondary schools (basic level)]. In A.G. Mordkovicha (ed.). Moscow: Mne mozina, 2013. 271 p.
8. Nikol'skij S.M., Potapov M.K., Reshetnikov N.N., Shevkin A.V. Algebra. 7 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Algebra. 7th grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2013. 287 p.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija: prikaz M-va obrazovanija i nauki RF ot 17.12.2010 g. № 1897 [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (Accessed 02.10.2021).
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija: prikaz M-va obrazovanija i nauki RF ot 17.05.2012 g. № 413 [Federal State Educational Standard of Secondary General Education]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (Accessed 02.10.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.В. Ярных, студент 4 курса института информационных технологий и физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: daryayarnyh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0699-7991.

Л.М. Бронникова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: bronnikova_laris@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7271-860X.

INFORMATION ABOUT THE AUTORS:

D.V. Yarnykh, 4th year Student, Institute of Information Technologies and Physical and Mathematical Education, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: daryayarnyh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0699-7991.

L.M. Bronnikova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: bronnikova_laris@mail.ru, ORCID: 000-0001-7271-860X.

УДК 372.851

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_162

**Дарья Владимировна Ярных,
Лариса Михайловна Бронникова**
г. Барнаул

Некоторые методические аспекты обучения решению задач с параметрами в основной школе

В настоящей статье обоснована актуальность изучения задач с параметрами в основной школе. В работе отражена взаимосвязь задач с параметрами с линией уравнений школьного курса математики. На основе этого приведена классификация задач с параметрами из курса математики основной школы. В статье приведены некоторые методические рекомендации по изучению задач с параметрами в основной школе. Обоснована необходимость неразрывного изучения темы «задачи с параметром» с темой «уравнения» (в широком смысле), приведены конкретные темы, в которых должна прослеживаться, упомянутая выше взаимосвязь. В результате чего, в основной школе у учащихся должно сформироваться понятие уравнения с параметром, его решения, что будет служить основной, необходимой для изучения задач с параметром в курсе старшей школы.

Ключевые слова: параметр, задачи с параметром, методика обучения математике, основная школа, математическое мышление.

**Daria Vladimirovna Yarnykh,
Larisa Mikhailovna Bronnikova**
Barnaul

Some methodological aspects of teaching to solve tasks with parameters in secondary school

This article justifies the urgency of studying tasks with parameters in secondary school. The work reflects the relationship of tasks with parameters with the line of equations of the school course of mathematics. The authors give a classification of problems with parameters from the course of mathematics of secondary school. The article contains some methodological recommendations for studying tasks with parameters in secondary school. It is justified that the theme of “tasks with parameter” should be studied inseparably with the theme of “equations” (in the broad sense), the specific topics in which the relationship mentioned above should be traced are given. As a result, in secondary school, students must form the concept of an equation with a parameter, its solution, which will serve as the main one necessary to study tasks with a parameter in secondary school course.

Keywords: parameter, tasks with parameter, teaching methodology, basic school, mathematical thinking.

Интенсивно развивающийся процесс информатизации современного общества создал потребность в совершенствовании методического обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях. В силу происходящих изменений в обществе, девизом в школьном образовании стала фраза «научить учиться», то есть сегодня на первый план в обучении выдвигается формирование исследовательских умений учащихся, что предполагает умение работать с информацией – анализировать ее, систематизировать, сравнивать, обобщать, отделять главное от второстепенного, приводить примеры и контрпримеры, выдвигать предположения о возможных путях ре-

шения проблем и т.п. [5]. Важнейшим инструментом в развитии исследовательских форм мышления школьников могут выступать задания с параметрами. При этом, тенденция последних лет показывает, что изучение математики в основной школе постепенно сводится к заучиванию ряда алгоритмов действий при решении типичных заданий и стандартных примеров. Очевидно, что при таком подходе теряется основной смысл изучения математики – развитие математического мышления.

Одной из тем школьного курса математики, которая позволяет как раз отойти от использования элементарных шаблонов, на наш взгляд, является

тема задач с параметрами. Однако, следует заметить, что данной теме уделяется незначительное место в курсе алгебры основной школы, в большинстве учебников она выносится как дополнительная тема для необязательного изучения. Но при этом именно решение задач с параметрами позволяет эффективно развивать творческое мышление, анализировать, структурировать поставленную задачу и находить оптимальные пути ее решения. Именно поэтому изучение и включение данной темы в основной материал необходимо начинать с первых упоминаний о параметре в школьном учебнике.

Отметим, что в преобладающем числе современных учебников алгебры тема задач с параметром неразрывно связана с линией уравнений. Поэтому классификация видов уравнений с параметрами зависит от вида уравнений, в котором параметр встречается. Так, в учебниках Ю.Н. Макарычева [2, 3, 4] выделяются следующие виды уравнений с параметрами:

1. Уравнения с параметром не выше второй степени (линейные и квадратные уравнения, содержащие параметр).
2. Дробно-рациональные уравнения, содержащие параметр, сводящиеся к линейным.
3. Иррациональные уравнения, содержащие параметр [2, 3, 4].

Вообще в методической литературе линейное уравнение с параметром p определяют как, уравнение вида $Ax = B$, где A и B зависят от параметра p , то есть $A = A(p) = B(p)$ [6]. Но у учащихся понятие уравнения с параметром должно, на наш взгляд, включать в себя понимание того, что, во-первых, уравнение с параметром представляет собой некоторое семейство уравнений одного вида, при одних взятых значениях параметра, и иных видов, если взяты уже другие значения параметра; а во-вторых, решение уравнения может включать в себя несколько методов решения, которые будут соответствовать каждому виду уравнения, получаемому при определенных значениях параметра.

В современной методической литературе к основным методам решения задач с параметрами относят: аналитический и графический. При использовании аналитического метода проводится исследование задачи при различных значениях параметра с применением равносильных формул, обоснованных логических рассуждений. При использовании геометрического метода решение состоит в сведении данных задачи к известным геометрическим объектам (прямым, параболам и др.) и исследование полученной геометрической модели в зависимости от поставленного изначально условия [1]. В зависимости от условия задачи выбирается тот или иной метод.

Как упоминалось выше, данная тема неразрывно связана с линией уравнений. Поэтому методически верно будет, на наш взгляд, при первом знакомстве учащихся с простейшими уравнениями

(неравенствами) с параметрами, как раз показать взаимосвязь между уравнениями (неравенствами) без параметров и уравнениями (неравенствами) с параметром. На данном этапе представляется целесообразным рассмотреть решение уравнения вида: $ax = b$, где a и b – некоторые параметры. Для решения данной задачи можно использовать аналитический метод, рассмотреть частные случаи уравнения, когда, например:

- $a > 0$ и $b > 0$ (оба принимают положительные значения),
- $a < 0$ и $b < 0$ (оба принимают отрицательные значения),
- $a < 0$ или $b < 0$ (один принимает отрицательное значение),
- $a = 0$ (параметр a равен нулю) и т. д.

Важно подчеркнуть учащимся, что такой подбор частных случаев позволяет проследить различные исходы решения уравнения, и на основе их, в дальнейшем, делать выводы при решении уравнений без параметров.

В дальнейшем, в течение учебного года для закрепления навыков решения уравнений с параметрами целесообразно предлагать им задания, например, вида:

1. $ax = 104$;
2. $2ax - 4 = 0$;
3. $ax - 3 = 2x + 5$

На следующем этапе, в 8 классе необходимо, сформировав у учащихся умения решать задачи без параметров по темам «Квадратные уравнения», «Дробные рациональные уравнения», «Неравенства», заканчивать изучение каждой из тем рассмотрением задач с параметрами. При этом, на наш взгляд, будет уместно использовать задания, которые уже решены учащимися, заменяя лишь конкретные численные значения – параметрами.

После изучения темы «Квадратичная функция» целесообразно снова возвращаться к решению квадратных уравнений с параметрами, предлагая учащимся задания на применение теоремы Виета, решения полного квадратного уравнения с анализом его дискриминанта, а также решения неполных квадратных уравнений. Этот этап будет охватывать конец 8 класса или начало 9 класса, в зависимости от расположения тем в общеобразовательных учебниках и рабочих программах к ним.

Таким образом, изучение данной темы в основной школе необходимо вести неразрывно с изучением линии уравнений (неравенств). На данном этапе важно сформировать у учащихся понятие уравнения с параметром, что значит решить уравнение с параметром. Важно сделать акцент, что при решении одного уравнения (неравенства) с параметром могут применяться различные методы. Правильно сформированные на данном этапе представления о задачах с параметром послужат основой при изучении данной темы в старшей школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Володина, Е.В. Многоплановый подход к решению задач с параметром на Едином государственном экзамене в 2019 г. (на примере Чувашской Республики) / Е.В. Володина, И.И. Ильина, М.Е. Сироткина. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2020. – № 1. – С. 48-54.
2. Макарычев, Ю.Н. Алгебра. 7 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – Москва : Просвещение, 2013. – 256 с.: ил. – Текст : непосредственный.
3. Макарычев, Ю.Н. Алгебра. 8 класс : учебник для общеобразоват. организаций с прилож. на электрон. носителе / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – Москва : Просвещение, 2013. – 287 с.: ил. – Текст : непосредственный.
4. Макарычев, Ю.Н. Алгебра. 9 класс : учебник для общеобразоват. организаций / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова ; под ред. С.А. Теляковского. – 21-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 271 с.: ил. – Текст : непосредственный.
5. Фалилеева, М.В. Методические аспекты обучения решению уравнения и неравенств с параметрами / М.В. Фалилеева. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4-5. – С. 1230-1235. – URL: <https://fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=31396> (дата обращения: 14.10.2021).
6. Юрченко, Е.В. Уравнения с параметром и нестандартные задачи. 7-9 класс. Живая методика математики / Е.В. Юрченко, Е.В. Юрченко. – Москва : МЦНМО, 2017. – 88 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Volodina E.V., Il'ina I.I., Sirotkina M.E. *Mnogoplanovyy podhod k resheniju zadach s parametrom na Edinom gosudarstvennom jekzamene v 2019 g. (na primere Chuvashskoj Respubliki)* [A multidimensional approach to solving problems with a parameter at the Unified State Exam in 2019 (on the example of the Chuvash Republic)]. *Shkol'nye tehnologii* [School technology], 2020, no. 1, pp. 48-54.
2. Makarychev Ju.N., Mindjuk N.G., Neshkov K.I., Suvorova S.B. Algebra. 7 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij [Algebra. 7th grade]. In S.A. Teljakovskogo (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2013. 256 p.
3. Makarychev Ju.N., Mindjuk N.G., Neshkov K.I., Suvorova S.B. Algebra. 8 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij s prilozh. na jelektron. nositele [Algebra. 8th grade]. In S.A. Teljakovskogo (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2013. 287 p.
4. Makarychev Ju.N., Mindjuk N.G., Neshkov K.I., Suvorova S.B. Algebra. 9 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Algebra. 9th grade]. In S.A. Teljakovskogo (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2014. 271 p.
5. Falileeva M.V. Metodicheskie aspekty obuchenija resheniju uravnenija i neravenstv s parametrami [Methodological aspects of learning to solve equations and inequalities with parameters]. *Fundamental'nye issledovanija* [Fundamental researches], 2013, no. 4-5, pp. 1230-1235. URL: <https://fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=31396> (Accessed 14.10.2021).
6. Jurchenko E.V., Jurchenko E.V. Uravnenija s parametrom i nestandartnye zadachi. 7-9 klass. Zhivaja metodika matematiki [Equations with a parameter and non-standard problems. 7-9 grade. Live methodology of mathematics]. Moscow: MCNMO, 2017. 88 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.В. Ярных, студент 4 курса института информационных технологий и физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: daryayarnyh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0699-7991.

Л.М. Бронникова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, e-mail: bronnikova_laris@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7271-860X.

INFORMATION ABOUT THE AUTORS:

D.V. Yarnykh, 4th year Student, Institute of Information Technologies and Physical and Mathematical Education, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: daryayarnyh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0699-7991.

L.M. Bronnikova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: bronnikova_laris@mail.ru, ORCID: 000-0001-7271-860X.

**Елена Анатольевна Быкова,
Мелина Мусаевна Ганзий**
г. Шадринск

Личностные особенности старшекласников как условие успешности участия в проектной и исследовательской деятельности

В статье рассматривается проблема инновационной деятельности в образовании. Инновационная деятельность учащихся определяется как деятельность по созданию новых научно-исследовательских проектов и продуктов. Изучены особенности личности учащихся, принимающих активное участие в проектной и исследовательской деятельности в образовательной организации. Представлены результаты исследования черт личности, особенности мотивации и ценностных ориентаций старшекласников. Выявлено, что старшекласники, активно участвующие в проектной и исследовательской деятельности, характеризуются высокой чувствительностью эмоциональной сферы, принятием ответственности. Для них характерен высокий уровень мотивации успеха, эстетическая направленность, кругозор, рационализм и широта взглядов.

Ключевые слова: инновации в образовании, исследовательская деятельность, проектная деятельность, личность обучающегося.

**Elena Anatolievna Bykova,
Melina Musaevna Ganziy**
Shadrinsk

Personal characteristics of high school students as a condition for successful participation in project and research activities

The article is devoted to the issues of innovative activity in education. The innovative activity of pupils is seen as the activity of creating new research projects and products. The personality feature of pupils who take an active part in project and research activities in an education have been considered. The results of personality traits, peculiarities of motivation and value orientations of high school students are presented. It was revealed that high school student school who actively participate in project and research activities are characterized by high sensitivity of the emotional sphere, acceptance of responsibility. They are characterized by a high level of success motivation, aesthetic focus, mental outlook, rationalism and open-mindedness.

Keywords: innovations in education, research activities, project activities, a high school student's personality.

В последнее время вопрос привлечения учащихся к проектной и исследовательской деятельности в образовательной организации приобретает наибольшую актуальность. Связано это с требованиями современного общества к воспитанию системой образования выпускника, способного адекватно воспринимать и создавать инновации, обладающего инновационным типом мышления и характеристиками личности.

Согласно требованиям ФГОС среднего общего образования у выпускника должны быть сформированы метапредметные компетенции, в числе которых «...способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной ... деятельности» [8]. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражаться владением навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способностью и готовностью к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания [3].

Запрос общества и государства в качестве одного из требований к современному образованию предъявляет не только усвоение учащимися накопленного предыдущими поколениями опыта, развитие и воспитание, но, прежде всего, повышение готовности подрастающего поколения к инновационному развитию экономики, к реализации целей будущего. Инновационная направленность человека обуславливается развитием таких качеств и способностей, как творческое мышление, инициативность, умение решать проблемные задачи [7]. На наш взгляд, наличие данных качеств у учащихся оказывает влияние на уровень успешности учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности, появлению новых аспектов ее развития.

Вследствие этого на сегодняшний день в педагогическом пространстве появляется определенная тенденция к формированию особых качеств и способностей учащихся [4]. Преобразование системы образования, а именно большее ориентирование на инновационную стратегию обучения, позволит, на наш взгляд, качественно по-новому отразиться на личности участников образовательного процесса.

Проектную и исследовательскую деятельность относят к инновационным видам деятельности учащихся. Овладение навыками проектной и учебно-исследовательской деятельности в значительной степени обогащает опыт участия в инновационной деятельности, формирует инновационный тип личности и поведения, что является необходимым условием успешности в будущем профессиональном обучении и профессиональной трудовой деятельности [9].

Ряд современных исследований инновационных процессов посвящены проблеме педагогической инноватики: М.С. Бургин, М.В. Кларин, Н.И. Лапин, В.Я. Ляудис, Н.Я. Найн, А.И. Пригожин, Т.И. Руднева, В.А. Слостенин, А.Н. Ахренов, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, Т.И. Шамова и др.

Проблему внедрения педагогических инноваций в образовательную практику и инновационное обучение изучали Н.М. Анисимов, А.С. Ахнезер, В.Б. Беспалько, В.Е. Гурман, А.А. Деркач, Н.А. Морева и др. Особенности и пути формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности рассматривали А.А. Деркач, С.И. Десненко, О.В. Михайлов, Л.С. Подымова, Е.В. Селезнева, П.В. Середенко, В.А. Слостенин, Т.Н. Разуваева, Г.Р. Кусяпкулова, И.Е. Пискарева, О.Р. Бадагуева и др.

С точки зрения Э.М. Ахметвалеевой готовность обучающихся к постоянно меняющимся условиям современной действительности обеспечивается благодаря инновационному обучению [1]. Автор подчеркивает важность развития потенциала личности в системе образования, принимая во внимания творческий аспект решения ситуативных задач.

Как отмечает В. Слободчиков, инновационное обучение составляют такие виды работ, как научно-исследовательская, проектная и практико-ориентированная образовательная деятельность [6].

Школьникам в данном случае не выдвигаются завышенные требования в контексте теоретической значимости. Целью подобной деятельности здесь, наоборот, служит субъективная новизна для самого учащегося, полученная в ходе реализации проектно-исследовательских работ, а также его личность, в том числе коммуникативные навыки, умение самостоятельно находить варианты решения проблемы, прогнозировать возможные варианты исхода, устанавливать детерминирующие связи компонентов изучаемой темы и развитие самоактуализации, которая в свою очередь наиболее актуальна для подросткового возраста.

Г.К. Селевко и Н.В. Шишарина говорят о необходимости создания специальных образовательных условий для развития самоактуализации школьников, где центральным аспектом выдвигается гуманистическая позиция педагогов [5].

Д.Ж. Давыдов в своем исследовании выделяет такие ресурсные возможности проектной деятельности по преодолению школьной неуспешности, как заинтересованность подростков в собственной активности, возможность проявления лидерских

качеств, связь с реальной жизненной ситуацией, самоконтроль и т.д. [2].

Практика показывает, что обучающиеся, зачастую, оказываются не готовы к реализации проектно-исследовательской деятельности, испытывают ряд трудностей при её осуществлении, обусловленных рядом факторов и условий. К их числу можно отнести индивидуальные и личностные особенности, степень их познавательного интереса и активности, интеллектуальные ресурсы обучающихся, отсутствие опыта в деятельности подобного рода, социально-педагогические условия школы, психологическая профессиональная готовность самих педагогов, степень их компетентности в вопросах организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Таким образом, в качестве одной из исследовательских проблем можно выделить проблему личностных предикторов, обеспечивающих высокую активность и успешность участия учащихся в научно-исследовательской и проектной деятельности в школе. В данном случае мы опирались на фундаментальный принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), личности и деятельности (В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков), положение о системности психики человека (М.А. Холодная).

Целью нашего исследования послужило изучение мотивации, ценностных ориентаций и особенностей черт личности старших подростков, участвующих в проектно-исследовательской деятельности. В качестве испытуемых были выбраны учащиеся 10-11 классов, принимающие активное участие в создании проектов и написании научно-исследовательских работ. В исследовании приняли участие 54 обучающихся школ г. Шадринска, г. Тюмени и г. Бишкека.

Исследование личностных характеристик учащихся проводилось с помощью опросника Кетелла (14F), опросника А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б.С. Круглова (адаптированный и модифицированный вариант методики М. Рокича).

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных позволил выявить уровни мотивации по методике А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН).

Исходя из полученных результатов диагностики мотивации и избегания неудач, выявлено, что большая часть респондентов (70%) имеют выраженную мотивацию на успех. 22% опрошенных имеют определенную тенденцию мотивации на успех и 8% не имеют четкой выраженности. Мотивации на неудачу, заключающейся в избегании негативных последствий и страхом возможного провала, среди респондентов не выявлено.

Преобладание среди исследуемой выборки высоких показателей мотивации достижения успеха может свидетельствовать о позитивной мотивации большинства учащихся, которые в свою

очередь испытывают потребность в достижении успеха, надежду на успех. Высокие показатели говорят о таких качествах личности, как активность, ответственность, уверенность в себе и инициативность. Данные характеристики могут быть весьма полезны при реализации проектно-исследовательской (в определённой степени инновационной для учащихся) деятельности, имеющей ряд препятствий к осуществлению, поскольку результат её не до конца известен. В этом деятельности высокая мотивация на достижение успеха позволяет быть более настойчивым в достижении цели и не «опускать руки» при возникновении трудностей в процессе реализации деятельности. Следовательно, в ситуации выполнения деятельности можно говорить о целеустремленности подростков к достижению конструктивных положительных результатов.

Содержание ценностно-мотивационной сферы подростков, принимающих активное участие в проектно-исследовательской деятельности школ, изучалось с помощью методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б.С. Круглова (адаптированный и модифицированный вариант методики М. Рокича).

Анализ данных в качестве наиболее значимых ценностей у исследуемой выборки позволяет выделить следующие: физическое и психическое здоровье (59%); уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений) (41%), материальная обеспеченность и интересная работа (44%); красота (переживание прекрасного в природе и искусстве) и познание (возможно расширение своего образования, кругозора) (48%); творчество (возможность творческой деятельности) (37%); общественное признание (уважение окружающих, коллектива) (30%); активная, деятельная жизнь и равенство (братство, равные возможности для всех) (33%).

Данные могут свидетельствовать о том, что важным для данной группы являются ценности, связанные не только со здоровьем и личным благополучием, но и активной жизненной позицией, возможностью самореализации общественного признания творчества. Возможно, данные показатели и являются теми предопределяющими факторами, которые повышают мотивацию учащихся на активное участие в инновационных проектах школы.

Анализ инструментальных ценностей, которые в свою очередь являются средством реализации терминальных ценностей, представленных выше показывает, что в качестве ценностей-средств значимыми для старшеклассников являются: высокие запросы высокие притязания) - 11%; чуткость (заботливость) - 44%; воспитанность (хорошие манеры, вежливость) - 48%; жизнерадостность (чувство юмора) - 44%; эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе) - 37%;

смелость в отстаивании своего взгляда, мнения - 48%; исполнительность (дисциплинированность) - 33%; нетерпимость к недостаткам в себе и других - 7%; широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы) - 63%; честность (правдивость, искренность) - 48%; образованность (широта знаний, высокая общая культура) - 44%; самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) - 37%; терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать ошибки) - 44%; твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) - 41%; рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения) - 59%; ответственность (чувство долга, умение держать слово) - 63%.

Таким образом, полученные данные показывают, что наиболее значимыми качествами личности для респондентов являются «широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы)», «ответственность (чувство долга, умение держать слово)» и «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)». С помощью данных характеристик большинство опрошенных предпочитают достигать главные поставленные жизненные цели. На наш взгляд, данные качества могут являться решающими при реализации целей инновационной деятельности, как в настоящем, так и в будущем, поскольку она предъявляет достаточно высокие требования именно к ответственности и способности мыслить рационально и принимать взвешенные решения и твёрдой воле. При этом достаточно часто она предполагает работу в команде, поэтому такие качества как умение понять чужую точку зрения и терпимость к мнениям других, искренность, честность и общая культура могут оказаться незаменимыми при стремлении к успешному завершению намеченных целей (как групповых, так и личных).

Изучение свойств личности подростков, являющихся субъектами проектно-исследовательской деятельности в школе, их способов относительно устойчивого взаимодействия и личностных черт производилось с помощью опросника Кетелла 14F. В методике представлены следующие факторы: А (шизотимия-аффектотимия); С (степень эмоциональной устойчивости); D (флегматичность-возбудимость); Е (подчиненность-доминирование); F (осторожность-легкомыслие); G (степень принятия моральных норм); H (застенчивость-авантюризм); I (реализм-сензитивность); J (неврастения, фактор Гамлета); O (самоуверенность-склонность к чувству вины); Q2 (степень групповой зависимости); Q3 (степень самоконтроля); Q4 (степень внутреннего напряжения).

В таблице 3 приведены показатели по факторам у подростков.

Показатели различных факторов у подростков, принимающих активное участие в проектно-исследовательской деятельности, %

Факторы	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
Высокие оценки	4	11	11	41	-	59	8	78	4	22	22	4	4
Низкие оценки	52	19	22	15	33	8	37	-	15	30	37	11	26
Средние оценки	44	70	67	44	67	33	55	22	81	48	41	85	70

Основываясь на полученных данных, можно заключить, что большинство респондентов (78%) обладают высоким уровнем сензитивности (фактор I), что позволяет говорить о значительной эмоциональной чувствительности, творческой продуктивности. Такие качества могут отразиться на результативности деятельности учащихся за счет высокой восприимчивости даже к слабым стимулам, возникающим в процессе деятельности. Можно предположить, что чувствительная личность будет замечать тонкие творческие нюансы продуктов деятельности в целях их детальной проработки и, соответственно, повышения качества работы.

Имеет место быть также требовательность, требовательность, артистичность, изменчивость. Обладатели высоких оценок склонны к осторожности, эмпатии и заботе о состоянии своего здоровья. Это может говорить о способности обучающихся участвовать в инновационной деятельности, выдвигая особые критерии к ее выполнению. Такие взыскания к себе и окружающим определяют характер выполнения проекта, степень его качества, помогая при этом глубже разобраться в теме исследовательской работы. Возможно внимательное отношение к выбору направленности внеурочной практики ввиду готовности субъектов к сосредоточенной осознанной проработки намеченной проблематики.

Большее половины исследуемых (59%) обладают высокой степенью принятия моральных норм (фактор G), отражающей ответственность, лидерские способности, добросовестность, чувство долга. Высокие показатели данного фактора говорят о деловой направленности опрошенных, их настойчивости в достижении поставленных целей и дисциплинированности. Старшеклассники, взявшись за выполнение трудовых действий, скорее всего будут осуществлять начатое дело до конца, отдавая себе отчет в его выполнении.

Значительное количество опрошиваемых (52%) имеет склонность обособленности (фактор A). Результат говорит об их объективности, критичности и скептицизме. Представители низких оценок по фактору отличаются большей ориентации на идеи, чем на окружающих, что может создавать некие трудности во взаимодействии. Ориентация на когнитивные аспекты в реализации инновационной деятельности не всегда слаженно сочетается с инте-

ресом к другим участникам образовательного процесса. Можно предположить, что некоторые увлеченные исследовательской работой старшеклассники за счет развитого ментального категориального структурирования системы полученной информации в сочетании с таким возможным возрастным проявлением, как импульсивность, могут иногда обесценивать не совсем компетентные, на их взгляд, умозаключения окружающих. Такой фактор может оказаться детерминантным в отдалении от социальной среды. Хотя здесь можно также взять во внимание обратный процесс: вследствие индивидуальных качеств личности обучающегося, в том числе интроверсию, он предпочитает отдавать свободное время в русло другой деятельности, а именно проектно-исследовательской.

Таким образом, личностные особенности старшеклассников, активно участвующих в проектной и исследовательской деятельности, характеризуются высокой чувствительностью эмоциональной сферы, принятием ответственности. Наблюдается высокий уровень мотивации успеха, что выражается в активной познавательной активности обучающихся. Значимыми целями для обучающихся являются здоровье, эстетическое направление, кругозор и семейные ценности, для достижения которых реализуются инструменты в виде ответственности, рационализма и широты взглядов. Вовлечение образовательной организацией учащихся в систему научной, исследовательской, проектной и творческой деятельности.

На наш взгляд, инновационное образование, является не только средством обучения, но и развития их личности. Принимая участие в инновационной (проектно-исследовательской) деятельности, субъект её реализации изменяется как личность. Приобретаются новые личностные характеристики, опыт, развиваются интеллектуальные ресурсы ученика. Однако педагогам, как наставникам в реализуемой программе, необходимо обеспечивать условия не только для формирования компетенций и общих способностей, но и для нивелирования возможной тревожности обучающихся, развития среды успешного взаимодействия и выдвижения адекватных требований к себе и окружающим.

Данное исследование открывает большой круг вопросов, касающихся условий и факторов

развития инновационной личности ученика в образовании; влияния перехода на дистанционное обучение на личностный потенциал обучающихся; роли педагога в оптимизации процессе подготовки учащихся к инновационной деятельности.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», договор № 35Н от 01.10.2021

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметвалеева, Э.М. Инновации в сфере образования / Э.М. Ахметвалеева, Г.С. Муллагаяова. – Текст : электронный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №1 (5). – С. 91-93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-sfere-obrazovaniya-1> (дата обращения: 8.11.2021).
2. Давыдов, Д.Ж. Проектная деятельность как ресурс преодоления школьной неуспешности подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д.Ж. Давыдов. – Москва, 2015. – 24 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/proektnaya-deyatelnost-kak-resurs-preodoleniya-shkolnoi-neuspeshnosti-podrostkov> (дата обращения: 7.11.2021).
3. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – Текст : электронный // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 77. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193231110&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 10.11.2021).
4. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с. – Текст : непосредственный.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Текст : электронный // Народное образование. – Москва, 1998. – URL: https://www.studmed.ru/view/selevko-gk-sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii_d23060b44d4.html (дата обращения: 8.11.2021).
6. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – Текст : электронный // Вторая Российская конференция по экологической психологии : тез. докл. – Москва, 2000. – С. 172-176. – URL: <https://elibr.bsui.by/bitstream/123456789/108757/1/Слободчиков%20В.И..pdf> (дата обращения: 7.11.2021).
7. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – Москва, 2008. – С. 230-231. – URL: https://www.studmed.ru/hutorskoy-a-v-pedagogicheskaya-innovatika-metodologiya-teoriya-praktika_d2487b5be58.html (дата обращения: 5.11.2021). – Текст : электронный.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 11.11.2021). – Текст : электронный.
9. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – Текст : электронный // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 1992. – С. 15. – URL: [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2824/1485948892-VestnikPedagogikaIpsixologia4\(14\)2010.pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2824/1485948892-VestnikPedagogikaIpsixologia4(14)2010.pdf) (дата обращения: 6.11.2021).

REFERENCES

1. Ahmetvaleeva Je.M., Mullagajaova G.S. Innovacii v sfere obrazovaniya [Innovation in Education]. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik* [St. Petersburg Educational Bulletin], 2017, no. 1 (5), pp. 91-93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-sfere-obrazovaniya-1> (Accessed 8.11.2021).
2. Davydov D.Zh. Proektnaja dejatel'nost' kak resurs preodolenija shkol'noj neuspeshnosti podrostkov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Project activity as a resource for overcoming school failure of adolescents. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2015. 24 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/proektnaya-deyatelnost-kak-resurs-preodoleniya-shkolnoi-neuspeshnosti-podrostkov> (Accessed 7.11.2021).
3. Lazarev B.C., Martirosjan B.P. Pedagogicheskaja innovatika: ob'ekt, predmet i osnovnye ponjatija [Pedagogical innovation: object, subject and basic concepts]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2004, no. 4, pp. 77. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193231110&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (Accessed 10.11.2021).
4. In Pidakasistogo P.I. (ed.) *Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov i ped. kolledzhej* [Pedagogy]. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2006. 608 p.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii* [Modern educational technologies]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. Moscow, 1998. URL: https://www.studmed.ru/view/selevko-gk-sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii_d23060b44d4.html (Accessed 8.11.2021).
6. Slobodchikov V.I. O ponjatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivajushhego obrazovaniya [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. *Vtoraja Rossijskaja konferencija po jekologicheskoj psihologii: tez. dokl.* [Second Russian Conference on Environmental Psychology]. Moscow, 2000, pp. 172-176. URL: <https://elibr.bsui.by/bitstream/123456789/108757/1/Slobodchikov%20V.I..pdf> (Accessed 7.11.2021).
7. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaja innovatika: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij* [Pedagogical innovation]. Moscow, 2008, pp. 230-231. URL: https://www.studmed.ru/hutorskoy-a-v-pedagogicheskaya-innovatika-metodologiya-teoriya-praktika_d2487b5be58.html (Accessed 5.11.2021).
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya (10-11 kl.)* [Federal state educational standard of secondary general education (10-11 grades)]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii* [Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. URL: <http://minobrnauki.rf/documents/2365> (Accessed 11.11.2021).

9. Jusufbekova N.R. Obshhie osnovy pedagogicheskoy innovatiki: opyt razrabotki teorii innovacionnyh processov v obrazovanii [General foundations of pedagogical innovation: experience in developing the theory of innovative processes in education]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta* [Vestnik of Moscow City University]. Moscow, 1992, pp. 15. URL: [https://www.mgpru.ru/uploads/adv_documents/2824/1485948892-VestnikPedagogikaIPsichologia4\(14\)2010.pdf](https://www.mgpru.ru/uploads/adv_documents/2824/1485948892-VestnikPedagogikaIPsichologia4(14)2010.pdf) (Accessed 6.11.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

М.М. Ганзий, студент 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» Института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: melina.ganziy@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E. A. Bykova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department Development Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

M.M. Ganziy, 4th year student, field of training "Psychological and pedagogical education", Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: melina.ganziy@gmail.com.

УДК 159.922.7

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_170

**Наталья Викторовна Воротыло,
Юлия Михайловна Смирнова**
г. Москва

Особенности самовосприятия у подростков с расстройствами аутистического спектра

Данные исследований, посвященных особенностям самовосприятия подростков с РАС, относительно немногочисленны и весьма противоречивы. Так, в ряде работ показано, что подростки с РАС обладают некритично высокой самооценкой и низкой рефлексией относительно своих трудностей в социальной и иных сферах. Другие работы свидетельствуют об обратном: сниженной самооценке и негативном восприятии себя как партнера по общению. В данном исследовании предпринята попытка изучить особенности самовосприятия подростков с РАС в разных сферах. Методики исследования: опросник «Профиль самовосприятия для подростков» С. Хартера (адаптация Н.К. Радиной и Е.Ю. Терешенковой); тест Куна-Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой); проективная методика «Рисунки человека» (К. Маховер); шкала Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан). Выборку составили 30 человек. Обнаружено, что подростки с РАС имеют сниженные показатели самовосприятия по всем сферам, низкую самооценку авторитета среди сверстников, некритично высокий уровень притязаний относительно характера, искаженные представления об образе тела. Результаты относительно рефлексивности неоднозначны.

Ключевые слова: РАС (расстройства аутистического спектра), подростки, самовосприятие, дети с ОВЗ, самовосприятие подростков.

**Natalia Viktorovna Vorotylo,
Yulia Mikhailovna Smirnova**
Moscow

Specific of self-perception in youth with autism spectrum disorders

The data of studies on the characteristics of self-perception of adolescents with autism spectrum disorders are relatively few and very contradictory. A number of studies have shown that adolescents with autism spectrum disorders have uncritically high self-esteem and low reflection regarding their difficulties in social and other spheres. Other studies show the opposite: lowered self-esteem and negative self-perception as a communication partner. This article provides an attempt to study the characteristics of self-perception of adolescents with autism spectrum disorders in different areas. Methods: questionnaire "Self-perception profile for adolescents" by S. Harter (N.K. Radina and E.Y. Tereshenkova adaptation); Coon-McPartland test "Who am I?" (modified by T.V. Rumyantseva); the projective technique "Drawing of a Man" (K. Makhover); Dembo-Rubinstein scale (modified by A.M. Prikhozhan). 30 individuals participated in this study. Results show that adolescents with autism spectrum disorders have reduced self-perception indicators in all spheres, low self-esteem of authority among peers, uncritically high level of claims about character, distorted ideas about body image. Results regarding reflexivity are mixed.

Keywords: autism spectrum disorders, adolescents, self-perception, children with special needs, self-perception in adolescence.

Согласно оценкам ВОЗ, распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) за последнее десятилетие возросла в 10 раз. Спектр данных расстройств включает себя как людей с крайне ограниченными возможностями социального функционирования, так и высоко функциональных индивидов с хорошими возможностями социальной адаптации. Вместе с тем, даже на благополучном конце спектра актуальной является задача специальной работы по адаптации ребенка, подростка и взрослого человека с РАС к решению социальных задач [2]. Поиск мишеней для психокоррекции довольно активно ведется в работе с детьми с особенностями, однако этот поиск менее представлен в работе, посвященной развитию подростка с РАС. В то же время, очевидно, что подростковый возраст, кризисный по своей природе, зачастую становится особенно сложно проживаемым именно детьми с особенностями в развитии. Адекватно поставленные задачи развития ребенка позволяют осуществлять успешные психокоррекционные воздействия, например, в области формирования социальных навыков [10].

Проблема самовосприятия объединяет целый ряд важнейших для развития в подростковом возрасте вопросов: восприятие своего физического облика и отношение к телу, восприятие себя как участника общения, как субъекта в кругу сверстников и т.д. Для подростков с РАС также актуальна проблема восприятия себя как человека с особенностями, отличающегося от других. Ощущение своей отличности от других зачастую вызывает негативную аффективную реакцию у ребенка с особенностями, что отрицательно сказывается на его отношениях с окружающими. Таким образом, необходимость уточнения мишеней для психокоррекции и улучшения социальной адаптации подростков с РАС обуславливает актуальность исследования особенностей их самовосприятия.

Научная новизна данного исследования состоит в выявлении особенностей самовосприятия подростков с РАС: во всех исследуемых сферах обнаружено более негативное самовосприятие, чем у нормотипичных подростков; кроме того, в отличие от ранее проведенных исследований, в данной работе зафиксирована более высокая рефлексивность и менее высокая самооценка подростков с РАС, что можно интерпретировать как выраженную критичность подростков к себе.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использовать данные для оптимизации психокоррекционной и педагогической работы с подростками с РАС. Специалистам, работающим с такими подростками, необходимо учитывать, что подростки, поведенчески не проявляющие трудностей с самовосприятием в области учебы или взаимоотношений, в действительности могут воспринимать себя как неуспешных, неблагоприятных и, таким образом, нуждаются в психологической поддержке наряду с открыто сензитивными подростками.

Введенный Л. Уинг (L. Wing) в 1979 году термин «расстройства аутистического спектра» на сегодняшний день остается ведущим для определения категории нарушений, связанных с трудностями социального взаимодействия и коммуникации, а также с наличием ограниченных интересов и повторяющихся действий. Данные нарушения диагностируются в детском возрасте и сохраняются на протяжении жизни [6]. В последние годы проблематика РАС привлекает внимание не только психологов, но и генетиков (поиск генетических причин расстройства), физиологов (выявление особенностей функционирования различных отделов головного мозга у людей с РАС), широкого круга специалистов по социальной адаптации (направленное формирование социальных и бытовых навыков у детей и взрослых с РАС, оптимизация их семейной и образовательной среды и т.д.).

Одной из специфических трудностей людей с РАС является фрагментарность представлений о мире, обусловленной, вероятно, недостатком «центрального связывания», интеграции информации [1]. Указанная фрагментарность распространяется и на сферу представлений о себе.

Трудности самовосприятия связаны с низко дифференцированной оценкой собственного внутреннего мира: людям с РАС, как правило, сложно распознать и назвать свои эмоциональные состояния, оценить мотивы своего собственного поведения и поведения других людей. Согласно эмпирическим данным, показатели алекситимии выше у молодых людей с РАС (высокофункциональная группа) по сравнению с нейротипичными сверстниками [8]. Такая своего рода «психологическая слепота», т.е. трудности с опознаванием и оценкой именно психических процессов и состояний, находит свои объяснения с позиции «модели психического» (theory of mind) (Premack, Woodruff, 1978). Согласно данной концепции, которая изначально была построена для объяснения интеллектуального поведения высших приматов, у человекообразных обезьян имеется врожденный механизм, который позволяет воспринимать собственные переживания и переживания другого, чтобы прогнозировать поведение. У человека этот механизм имеет дополнительную возможность – объяснять мотивы поведения других. Таким образом, помимо репрезентаций окружающего мира, у человека формируются метарепрезентации, в которых отражены мысли, намерения, желания, отношения. При аутизме репрезентации окружающего мира остаются сохранными, но на уровне метарепрезентаций возникают существенные искажения вплоть до полной невозможности его функционирования (A. Leslie (1987), цит. по [1]). В результате у человека с РАС не происходит адекватного восприятия и осознания собственного состояния, что, разумеется, негативно сказывается на регуляторных процессах и в конечном счете на всей системе отношений.

С точки зрения механизмов процесса восприятия РАС также имеет специфику. Типичными

проблемами в сенсорной сфере для людей с РАС являются фрагментированное или искаженное восприятие, трудности интеграции множества сенсорных стимулов, гиперчувствительность и одновременно пониженная чувствительность к ряду стимулов, склонность испытывать сенсорные перегрузки, трудности использования сенсорной информации для поддержания достаточного уровня возбуждения [5]. Ряд экспериментальных исследований свидетельствует об отсутствии у людей с РАС спонтанной направленности восприятия на глобальную форму в силу аномального усиления сенсорных процессов низкого уровня (цит. по [9]). Таким образом, искаженность и дефицитарность характерна для лиц с РАС уже на уровне предметного восприятия.

Данные об особенностях самовосприятия подростков с РАС достаточно противоречивы.

Так, ряд авторов указывают, что подростки не в достаточной мере осознают свои трудности в социальных отношениях и других областях. По мнению R. Furlano, E.A. Kelley, L. Hall, D.E. Wilson, часть аутичных подростков имеют тенденцию переоценивать свои способности, когда их спрашивают об их симптоматике, социальном функционировании и учебной деятельности [13].

Вместе с тем, в исследовании Van der Cruijssen R., Boyer В.Е. было показано, что подростки с РАС обладают сниженной по сравнению с нейротипичными сверстниками эксплицитной (осознанной) самооценкой, которая положительно коррелирует с депрессивными симптомами. ИмPLICITная самооценка обеих групп подростков при этом не различается [14].

В исследовании, приведённом D. Yuhas с использованием анкет самоотчёта, сравнивалось, как молодые люди с аутизмом и без него оценивают свою личность. Было выявлено, что подростки с аутизмом осознают свои невротические проявления или эмоциональность несколько лучше, чем обычные подростки. Трудности возникли в оценке показателя своего уровня «экстраверсии», поскольку он требует понимания социального взаимодействия и того, как другие люди их видят [15].

Помимо этого, исследование показало, что, как и здоровые люди, подростки с аутизмом по-разному отвечают на вопросы о себе в зависимости от контекста. Так, например, они отметили, что у них было больше черт аутизма, когда они думали о собственном поведении, чем у обычных людей, и меньше черт аутизма по сравнению с другими в спектре аутизма. Исследователи утверждают, что такая чувствительность сама по себе является признаком развитого самосознания.

В исследовании K. Barnhill часть подростков с высокофункциональным аутизмом не отмечали у себя каких-либо поведенческих проблем, а также нехватки социальных навыков по сравнению с нормотипичными сверстниками, и, кроме того, неко-

торые из них отмечали себя довольно эффективными в межличностном общении. Примечательно также, что при исследовании сравнения воспринимаемой и фактической учебной успеваемости по математике у аутичных подростков более высокий уровень представлений о собственной компетентности был выявлен именно у подростков с РАС в данной области, в отличие от типично развивающихся подростков [11].

Такие данные, по мнению R. Furlano, E.A. Kelley, L. Hall, D.E. Wilson, указывают на то, что самовосприятие аутичных подростков характеризуется не только ограниченностью, но и неточностью. Однако, как отмечает С.В. Drummond, по мере взросления уровень самовосприятия может значительно повышаться, и, таким образом, подростки с РАС начинают всё лучше осознавать свои отличия от нормотипичных подростков. Вместе с тем, С.В. Drummond обнаружил, что чем выше уровень самосознания, тем ниже становится оценка уровня восприятия своей социальной компетентности [12].

Также стоит отметить, что зачастую обнаруживалось, что аутичным подросткам свойственно искажение самовосприятия и низкий уровень самосознания при анализе их самоотчётов по сравнению с мнением родителей. В уже упомянутом исследовании Van der Cruijssen R., Boyer В.Е. подростки с РАС получали более низкие оценки от своих родителей, чем давали себе сами [14].

Итак, как показывает теоретический обзор, однозначного представления об особенностях самовосприятия подростков с РАС в психологии пока не сложилось. Требуются дальнейшие исследования для поиска ответов на поставленные вопросы.

С целью изучения особенностей самовосприятия подростков, имеющих расстройства аутистического спектра, нами было проведено эмпирическое исследование.

База и методики исследования: исследование осуществлялось на базе инклюзивной школы № 1321 «Ковчег» (г. Москва). Исследуемые учатся в 9-11 классах. Выборку исследования составили 30 подростков. Из них 10 мальчиков, 5 девочек в экспериментальной группе. В контрольной группе 8 мальчиков и 7 девочек.

В исследовании применялись следующие методики: опросник «Профиль самовосприятия для подростков» С. Хартера (адаптация Н.К. Радиной и Е.Ю. Терешенковой); тест Куна-Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой); проективная методика «Рисунок человека» (К. Маховер); шкала Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

Результаты исследования:

На гистограмме 1 представлены различия между экспериментальной и контрольной группой по опроснику «Профиль самовосприятия для подростков» С. Хартера (различия по всем шкалам статистически значимы, $p < 0,05$).

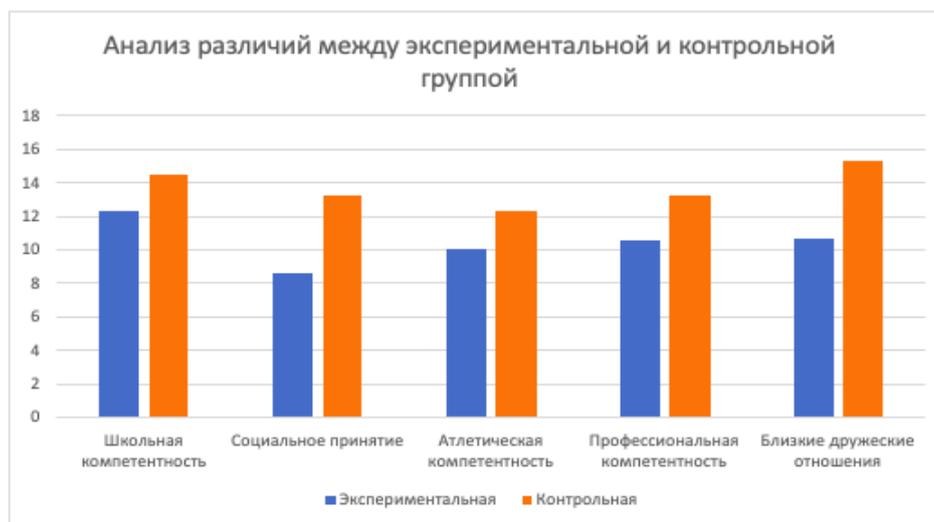


Рис. 1. Результаты по опроснику «Профиль самовосприятия для подростков» С. Хартера

Полученные данные указывают на то, что подростки с РАС, по сравнению с группой нормы, оценивают свои способности в учебной деятельности намного ниже, им свойствен низкий уровень восприятия собственной популярности среди ровесников, а также представлений о том, как к нему относятся другие. Низкая оценка аутичными подростками своей атлетической компетентности может быть связана с ограниченным восприятием подростками образа своего тела. В профессиональной сфере аутичные подростки, по сравнению с подростками группы нормы, также воспринимают себя низкоэф-

фективными. Полученные данные по шкале «Ближние дружеские отношения» указывают на то, что аутичные подростки, в отличие от контрольной группы, считают себя неспособными в установлении близких дружеских отношений с людьми.

Анализ различий по тесту Куна-Макпартленда «Кто Я» между количеством ответов испытуемых экспериментальной и контрольной группы по каждой из 7 шкал. (Таблица 1).

Анализ уровня рефлексивности, который определяется средним временем, затрачиваемым испытуемыми на поиск ответов (Таблица 2), а также средним количеством ответов (Таблица 3).

Таблица 1

Результаты по тесту Куна-Макпартленда «Кто Я»

	Количество ответов экспериментальной группы	Количество ответов контрольной группы
Социальное «Я»	3	7
Коммуникативное «Я»	2	12
Материальное «Я»	0	0
Физическое «Я»	12	6
Деятельное «Я»	17	13
Перспективное «Я»	1	0
Рефлексивное «Я»	82	134

Таблица 2

Среднее время, затрачиваемое испытуемыми на поиск ответов

	Среднее время экспериментальной группы	Среднее время контрольной группы
Время на поиск ответов	4,1	2,3

Таблица 3

Среднее количество ответов

	Среднее количество ответов экспериментальной группы	Среднее количество ответов контрольной группы
Количество ответов	9,1	11,1

Выявлено, что подросткам с РАС, в отличие от контрольной группы, свойственно перечислять намного больше своих негативных качеств, таких как: «неуверенный в себе», «трусливый», «злой», «эгоистичный», что говорит о заниженной самооценке. О низко развитом уровне рефлексии аутичных подростков можно судить по меньшему в среднем количеству ответов, чем у контрольной группы. Средний показатель рефлексивности у подростков с РАС – 9,1, у нормотипичных подростков – 11,1. Подростки с РАС затрачивали в среднем в 2 раза больше времени на обдумывание ответов, что свидетельствует о менее дифференцированном представлении о себе, по сравнению с группой нормы. Отсутствие социальных ролей по результатам методики у 80% подростков с РАС может указывать на неразвитую социальную идентичность, на трудности в следовании правилам, исходящим от тех или иных социальных ролей. 69% описываемых характеристик раскрывают личностную составляющую. Так, аутичным подросткам свойственно перечисление стереотипных личностных характеристик: «добрый», «хороший», «красивый» и т.п. 33% аутичных подростков упоминали такие характеристики, как «странный», «плохой человек», «больной», что может указывать на осознание подростками своей непохожести на других либо на воспроизведение внешней оценки со стороны социума.

Анализ различий между экспериментальной и контрольной группой с использованием методики «Шкала Дембо-Рубинштейн» по параметрам «общая самооценка» и «общий уровень притязаний» не выявил значимых различий: подросткам обеих групп оказались свойственны показатели в пределах средних значений. Таким образом, у подростков с РАС, как и у нормотипичных подростков, обнаруживается реалистическая и адекватная общая самооценка и реалистический уровень притязаний.

Значимые различия были обнаружены по шкале самооценки «Авторитет у сверстников» (подростки с РАС имеют более низкие оценки по этой шкале), а также по шкале «Уровень притязаний: характер» (здесь притязания экспериментальной группы оказались более высокими, чем у контрольной группы). Различия представлены на рисунках 2 и 3.

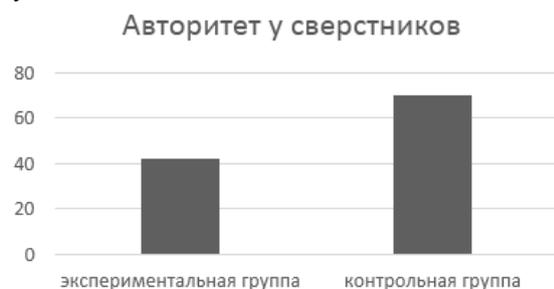


Рис.2. Самооценка: авторитет у сверстников

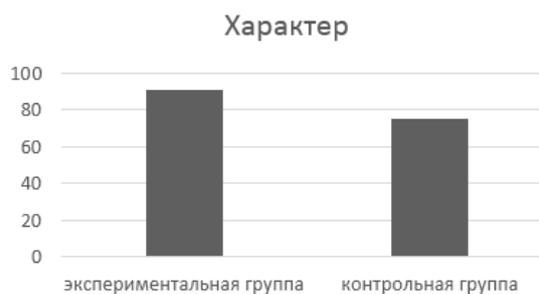


Рис.3. Уровень притязаний: характер

Данные показатели могут косвенно свидетельствовать о значимости для подростков с РАС сферы общения со сверстниками, в которой у них в силу особенностей расстройства, как правило, имеются сложности. Возможно, нереалистично высокие притязания на «хороший характер» обусловлены представлениями подростка, что с ним сложно ладить из-за его плохого характера (распространенное мнение окружающих о человеке с РАС).

По результатам методики «Рисунок человека» можно отметить следующие особенности.

Расположение фигуры человека в верхней части листа у большего количества испытуемых, по С. Леви [3], может свидетельствовать о неуверенности в себе.

В отличие от нормотипичных подростков, подростки с РАС изобразили либо маленькие, либо громоздкие фигуры. 46% подростков с РАС изображали маленькие фигуры, что говорит о чувстве незащищенности, тревожности, может указывать на депрессию, а также на дезадаптацию. Изображение маленькой фигуры человека говорит о позиции подчиненного или, иначе говоря, потерянного и отвергнутого. Остальные 53% подростков с РАС изображали излишне большие, громоздкие фигуры, С. Леви определяет это как «слабый внутренний контроль и экспансивность».

О чувстве незащищенности также свидетельствует изображение маленьких, неустойчивых ступней – в данном случае у 80% аутичных подростков ступни изображены маленькими либо вообще не изображены.

Признаком эффективности в межличностных отношениях в данной методике является качество прорисовки рук и кистей. Игнорирование области рук встречается у 33% аутичных подростков – это может быть выражением конфликтов, связанных с этой частью: трудности контакта, сильное внутреннее напряжение. У 67% подростков с РАС, наоборот, руки увеличены в размере, далеко отведены от тела, что, по мнению С. Леви [3], указывает на компенсаторное поведение, трудности в контакте, агрессивные мотивы, направленные вовне. Тщательная прорисовка пальцев у 40% испытуемых с РАС указывает на трудности, связанные с образом тела. О поверхностных и неэмоциональных контак-

тах с внешним миром также говорят и жёсткие, негнущиеся, механически распротёртые руки у 87% аутичных подростков.

Около 60% аутичных подростков, в отличие от контрольной группы, испытывали сопротивление и выражали отказ рисовать человека, часть из них предлагали взамен изобразить неодушевленные объекты – данный факт подчёркивает трудности в межличностных отношениях, эмоциональную отчуждённость, а также является ярко выраженным признаком наличия аутистических черт личности.

Обсуждение результатов:

По результатам проведённого исследования отмечается сниженный уровень самовосприятия успехов в учебной деятельности у подростков с расстройством аутистического спектра, по сравнению с группой нормы. Полученные данные подтверждаются результатами по методике «Профиль самовосприятия у подростков» по шкале «школьная компетентность». Анализ литературных источников (исследование R. Furlano, E.A. Kelley, L. Hall, D.E. Wilson [13]), напротив, показывает, что аутичным подросткам свойственно скорее переоценивать свои учебные способности, в отличие от типично развивающихся подростков. Важно отметить, что при обработке результатов действительно встречались данные некоторых испытуемых, по которым было видно чрезмерно завышенный уровень самооценки своей школьной компетентности, то есть части подростков на самом деле свойственна переоценка своей эффективности в учебной деятельности, другая часть, по-видимому, обладает более адекватным самовосприятием, что позволяет им более объективно оценивать свою компетентность в учебной деятельности.

Наиболее полные результаты удалось получить по восприятию аутичными подростками своего функционирования в социуме. Низкий уровень восприятия своей эффективности в межличностных отношениях, а также низкий уровень восприятия своей способности в установлении близких дружеских отношений у подростков с РАС подтверждается как результатами методик, так и анализом теоретических источников.

Так, результаты опросника «Профиль самовосприятия у подростков» показывают низкие значения по шкалам «социальное принятие» и «близкие дружеские отношения», в отличие от группы нормы. По результатам методики «Шкала Дембо-Рубинштейн» это выражается в низкой самооценке своего авторитета среди сверстников, в методике «Кто Я» это проявляется в отсутствии у 80% аутичных подростков социальных ролей в перечислении характеристик относительно своей личности, а также в отсутствии характеристик относительно коммуникативной сферы. В результатах методики «Рисунок человека» трудности контакта и поверхностные неэмоциональные отношения с внешним миром отражаются в следующих особенностях: низкое качество прорисовки рук и кистей (руки либо вовсе не изображены, либо изображены бесформенными), изображение маленькой фигуры,

изображение человека в профиль, а также отказ рисовать человека – вместо этого стремление изобразить неодушевленные объекты. Аналогичные результаты относительно коммуникативной сферы аутичных подростков были получены в исследовании Т.В. Рогачёвой и Е.И. Михайловой [7], которые также использовали методику «Рисунок человека» для изучения самовосприятия подростков с РАС. К. Barnhill же в своей работе [11] отмечает, что многие подростки с РАС считают себя довольно эффективными в межличностном общении, что, по мнению R. Furlano, говорит о неточности самовосприятия части аутичных подростков. С позиции модели психического переоценки подростком с РАС своей эффективности в социальной сфере объяснима несформированность метареферентаций, т.е. представлений о том, какое мнение о подростке имеют окружающие люди [8; 1].

Что касается восприятия образа своего физического «Я», у подростков с РАС, по сравнению с группой нормы, оно также искажено. На это указывают результаты опросника «Профиль самовосприятия подростков» – шкала «атлетическая компетентность», а также результаты методики «Рисунок человека», что выражается в неполном изображении схемы тела, а именно – пропуск частей тела, выраженные нарушения пропорций (увеличенный размер туловища по сравнению с другими частями тела, слишком длинные руки, увеличенный/уменьшенный размер головы, маленькие короткие ноги). В исследовании Д. Лигай [4] были получены аналогичные результаты касательно фрагментарности и искаженности образа физического «Я» подростков с РАС. Было выявлено, что у основной массы испытуемых с РАС есть серьезные нарушения как в проприоцептивной системе, так и в ориентировании в образе собственного тела.

Таким образом, сопоставляя результаты методик с анализом теоретических источников (Д. Лигай, Т.В. Рогачёва и Е.И. Михайлова), можно сделать вывод о том, что представления о схеме собственного тела аутичными подростками характеризуются фрагментарностью и искаженностью.

Подводя итоги, можно сказать, что самовосприятие подростков с расстройством аутистического спектра, по сравнению с типично развивающимися подростками, характеризуется более негативным самовосприятием учебной деятельности, более негативным самовосприятием эффективности в социальном взаимодействии, нарушениями в восприятии образа своего тела.

Таким образом, проведённое исследование позволило прийти к следующим **выводам**:

1. Значимые различия между экспериментальной и контрольной группой были обнаружены в следующих особенностях: низкая оценка своих способностей в учебной деятельности, низкая самооценка социального принятия, сниженная оценка восприятия себя в профессиональной сфере у подростков с расстройством аутистического спектра, по сравнению с типично развивающимися подростками.

2. Аутичным подросткам, по сравнению с группой нормы, свойственно низко оценивать свою эффективность в коммуникативной сфере, для таких подростков характерны поверхностные и неэмоциональные контакты, социальная напряжённость.

3. Самовосприятие подростков с расстройством аутистического спектра, в отличие от подростков группы нормы, характеризуется нарушением представлений об образе своего тела, отмечается ограниченность и искажённость восприятия образа своего физического «Я». Всё это не позволяет строить аутичному подростку адекватное и целостное представление о себе.

Примечательно, однако, что по данным методики «Кто я?» уровень рефлексивности аутичных подростков заметно ниже уровня рефлексивности нормотипичных подростков, хотя, как выяснилось, подростки с РАС по большей части осознают свою дефицитность во многих сферах функционирования, в которых у них действительно имеются трудности. Так, например, большая часть аутичных подростков осознаёт свои трудности в социальном взаимодействии, тогда как, имея низкий уровень рефлексивности, человеку было бы сложно понять свою некомпетентность в общении с окружающими людьми. Данный вопрос требует дальнейшего изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – Москва : Теревинф, 2016. – URL: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie_v_psih_teoriju_autizma.pdf. – Текст : электронный.
2. Костин, И.А. Помощь в социальной адаптации людям с аутистическими расстройствами : дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Костин. – Москва, 2017. – 175 с. – Текст : непосредственный.
3. Леви, С. Рисунок человека как проективный тест / С. Леви. – Текст : непосредственный // Проективная психология. – Москва : Психотерапия, 2010.
4. Лигай, Д.А. Анализ теоретических представлений по проблеме схемы и образа тела у детей с расстройством аутистического спектра / Д.А. Лигай. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогики. – 2017. – № 1.
5. Нейсон, Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма / Б. Нейсон. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 3.
6. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва, 2016. – Текст : непосредственный.
7. Рогачёва, Т.В. Специфика самовосприятия детьми с расстройством аутистического спектра / Т.В. Рогачёва, Е.И. Михайлова. – Текст : непосредственный // Медицинская психология в России. – 2017. – № 4.
8. Фрит, У. Аутизм и модель психического / У. Фрит. – Текст : электронный // Autistic City. – URL: <https://www.aspergers.ru/node/117> (дата обращения: 13.11.2021).
9. Чухутова, Г.Л. Целостное восприятие и его роль в конструкторской деятельности у детей 4-9 лет в норме и при аутизме : дис. ... канд. психол. наук / Г.Л. Чухутова. – Москва, 2013. – Текст : непосредственный.
10. Babb, S. The Effects of Social Skill Interventions for Adolescents With Autism: A Meta-Analysis / S. Babb, T.J. Raulston, D. McNaughton, J.-Y. Lee, R. Weintraub. – Text : direct // Autism. – 2021. – Vol. 42, issue: 5 (October 1).
11. Barnhill, K. Social Skills Solutions: A Hands-on Manual for Teaching Social Skills to Children with Autism / K. Barnhill. – Text : direct // Autism Dev Disord. – 2009. – № 39.
12. Drummond, C.B. Children with Autism Spectrum Disorder and Their Caregivers: Capturing Health-Related and Care-Related Quality of Life / C.B. Drummond. – Text : direct // Autism Dev Disord. – 2020. – № 50.
13. Furlano, R. Self-perception of competencies in adolescents with autism spectrum disorders: Self-Perception of Competencies / R. Furlano, E.A. Kelley, L. Hall, D.E. Wilson. – Text : direct // Autism research. – 2015. – № 8(6).
14. Van der Crujisen, R. Explicit and implicit self-esteem in youth with autism spectrum disorders / R. Van der Crujisen, B.E. Boyer. – Text : direct // Autism. – 2021. – Vol. 25, issue 2 (February 1).
15. Yuhas, D. Ask Me First: What Self-Assessments Can Tell Us about Autism. Self-report questionnaires gain popularity in Autism spectrum research and clinical practice / D. Yuhas. – Text : direct // Spectrum. – 2018. – April 8.

REFERENCES

1. Appe F. Vvedenie v psihologicheskuyu teoriju autizma [Introduction to the Psychological Theory of Autism]. Moscow: Terevinf, 2016. URL: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie_v_psih_teoriju_autizma.pdf.
2. Kostin I.A. Pomoshh' v social'noj adaptacii ljudjam s autisticheskimi rasstrojstvami. Dis. d-ra psihol. nauk [Help in social adaptation for people with autistic disorders. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2017. 175 p.
3. Levi S. Risunok cheloveka kak proektivnyj test [Drawing of a person as a projective test]. *Proektivnaja psihologija [Projective psychology]*. Moscow: Psihoterapija, 2010.
4. Ligaj D.A. Analiz teoreticheskikh predstavlenij po probleme shemy i obraza tela u detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra [Analysis of theoretical concepts on the problem of body schema and image in children with autism spectrum disorder]. *Problemy pedagogiki [Problems of pedagogy]*, 2017, no. 1.
5. Nejson B. O kljucevykh problemah autizma. Sensornye aspekty autizma [On the key problems of autism. Sensory aspects of autism]. *Autizm i narushenija razvitiija [Autism and Developmental Disorders]*, 2016, vol. 14, no. 3.
6. Nikol'skaja O.S. Baenskaja E.R., Libling M.M. Autichnyj rebenok: puti pomoshhi [The Autistic Child: Pathways to Help]. Moscow, 2016.

7. Rogachjova T.V., Mihajlova E.I. Specificity of self-perception of children with autism spectrum disorder. *Medicinskaja psihologija v Rossii [Medical psychology in Russia]*, 2017, no. 4.
8. Frit U. Autizm i model' psihicheskogo [Autism and the mental model]. *Autistic City*. URL: <https://www.aspergers.ru/node/117> (Accessed 13.11.2021).
9. Chuhutova G.L. Celostnoe vosprijatie i ego rol' v konstruktorskoj dejatel'nosti u detej 4-9 let v norme i pri autizme. Dis. kand. psihol. nauk [Holistic perception and its role in design activities in children 4-9 years old in health and autism. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013.
10. Babb S., Raulston T.J., McNaughton D., Lee J.-Y., Weintraub R. The Effects of Social Skill Interventions for Adolescents With Autism: A Meta-Analysis. *Autism*, 2021, vol. 42, issue: 5 (October 1).
11. Barnhill K. Social Skills Solutions: A Hands-on Manual for Teaching Social Skills to Children with Autism. *Autism Dev Disord*, 2009, no. 39.
12. Drummond C.B. Children with Autism Spectrum Disorder and Their Caregivers: Capturing Health-Related and Care-Related Quality of Life. *Autism Dev Disord*, 2020, no. 50.
13. Furlano R., Kelley E.A., Hall L., Wilson D.E. Self-perception of competencies in adolescents with autism spectrum disorders: Self-Perception of Competencies. *Autism research*, 2015, no. 8(6).
14. Van der Crujisen R., Boyer B.E. Explicit and implicit self-esteem in youth with autism spectrum disorders. *Autism*, 2021, vol. 25, issue 2 (February 1).
15. Yuhas D. Ask Me First: What Self-Assessments Can Tell Us about Autism. Self-report questionnaires gain popularity in Autism spectrum research and clinical practice. *Spectrum*, 2018, April 8.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Воротыло, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии личности психологического факультета, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва, Россия; доцент кафедры факультета клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова», г. Москва, Россия, e-mail: n.vorotylo@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7254-3934.

Ю.М. Смирнова, студентка, ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова», г. Москва, Россия, e-mail: jumssy@list.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOURS:

N.V. Vorotylo, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Personality, Russian State University for The Humanities, Moscow, Russia; Associate Professor, Department of General Psychology, Clinical Psychology School, A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russia, e-mail: n.vorotylo@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7254-3934.

Y.M. Smirnova, Student, A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russia, e-mail: jumssy@list.ru.

УДК 159.9

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_177

Светлана Владимировна Истомина
г. Шадринск

Особенности познавательной сферы обучающихся младшего школьного возраста

Актуальность исследования обусловлена ролью развития познавательной сферы в успешности обучения школьников. В статье представлены результаты прикладного исследования особенностей познавательных процессов обучающихся младшего школьного возраста. Специфика внимания, памяти и мышления второклассников изучена посредством применения пяти психодиагностических методик («Кодирование» А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, «Проба Мюнстена», «10 слов» А.Р. Лурия, «Запомни пару» М.У. Калкина, «Изучение развития логических операций» Э.Ф. Замбавичене); проведен качественный и количественный анализ полученных данных. Выявлены уровневые характеристики сформированности каждого познавательного процесса у обучающихся, а также преобладающий тип памяти, специфика развития свойств внимания, мыслительных операций (классификация, обобщение, конкретизация, систематизация). По ряду показателей выявлены половые различия. Проведенное исследование показало необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимися начальной школы, имеющими низкие показатели развития психических познавательных процессов.

Ключевые слова: младшие школьники, познавательная сфера, память, внимание, мышление.

Svetlana Vladimirovna Istomina
Shadrinsk

Features of the cognitive sphere of primary school age students

The article presents the results of an applied study of the features of the cognitive sphere of students of primary school age. During the ascertaining experiment, the specifics of attention, memory and thinking of second graders were studied through the use of five psychodiagnostic techniques (“Coding” by A.L. Wenger, G.A. Zuckerman, “Munstenberg Test”, “10 words” by A.R. Luria, “Remember a couple” by M.W. Calkins, “Study of the development of logical operations” by E.F. Zam-

batsevichene); qualitative and quantitative analysis of the data obtained was carried out. The level characteristics of each cognitive process are revealed, as well as the predominant type of memory, the development of selectivity and stability of attention, auditory short-term and long-term memory, mental operations (classification, generalization, concretization, systematization), general awareness and the ability to select analogies. According to a number of indicators, sex differences were revealed using the angular Fisher transform. The necessity of carrying out correctional and developmental work with a fifth of schoolchildren with low indicators of the development of cognitive processes is shown.

Keywords: junior schoolchildren, cognitive sphere, memory, attention, thinking.

Младший школьный возраст является важнейшим этапом школьного детства, позволяющий стать основой для дальнейшего успешного обучения, формирования личностной сферы школьника, универсальных учебных действий, которые станут фундаментом развитых компетенций. Высокая сензитивность данного периода определяет потенциальные возможности разностороннего развития ребенка, включая его познавательную сферу.

Как отмечают специалисты психолого-педагогического направления, на успешность обучения в начальной школе влияют следующие основополагающие факторы: уровень психологической готовности к школьному обучению, мотивация учения, развитие познавательной сферы ребенка, в частности уровень развития внимания, памяти и мышления. При этом учебная деятельность предъявляет достаточно высокие требования к умственному развитию ребенка. Учителя начальных классов отмечают, что не столь важны навыки счета, письма и чтения у будущего первоклассника, сколько его широкий кругозор, любознательность, разнообразие представлений об окружающем мире, активный словарный запас, развитие психические познавательные процессы. В купе с профессионализмом педагога и грамотной методической составляющей ведения урока эти факторы способны обеспечить развитие познавательного интереса обучающихся, их учебной мотивации, а также успешности обучения в начальном звене школы.

Однако реалии школьных будней показывают обратное: отсутствие желания учиться, сложности в освоении учебного материала, низкая успеваемость школьников. В связи с этим для планирования психолого-педагогического сопровождения обучающихся начальной школы важен диагностический этап работы, реализуемый педагогом-психологом образовательной организации. В случае несоответствия возрастной норме познавательных процессов у ребенка психолог и учитель начальных классов смогут разработать и реализовать программу коррекционно-развивающих мероприятий, при этом каждый специалист будет отвечать за свой блок работы (педагогический и психологический).

Несмотря на роль познавательной сферы обучающегося в процессе учебной деятельности, специалисты констатируют недостаточный уровень их развития, низкий уровень произвольности внимания и памяти, несформированность мыслительных операций. Так, Н.М. Мякишева отмечает, что объем внимания у младших школьников недостаточен, концентрация и распределение внимания слабо развиты, хотя учитель ежедневно требует

контроля от детей как своих действий, так и их собственных. Отмечается слабость произвольного внимания, поэтому требуется стимулирование их деятельности поощрением, похвалой [4]. По мнению А.В. Петровского «... общее направление развития внимания состоит в том, что от достижения цели, которую ставит учитель, ребенок переходит к контролируемому решению задач, поставленным им самим. Развитие внимания связано также с расширением его объема и умением распределять внимание между разными видами действий» [5, С. 88].

С.С. Раковчена утверждает, что младшие школьники 1-2 классов не владеют в полной мере мнемическими приемами, поэтому зачастую используют механическое запоминание материала, что снижает эффективность учебной деятельности. В то время как ученики 3-4 классов способны делить текст на содержательные единицы и использовать смысловое произвольное запоминание [6]. Продуктивность памяти обучающихся начальной школы увеличивается при постоянной тренировке и в значительной степени зависит от освоенных способов запоминания, от профессионализма педагога [2].

Изначально при поступлении в школу дети используют наглядно-образное мышление, далее происходит переход к словесно-логическому посредством обучения. Это наглядно иллюстрирует положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда обучение идет впереди развития [3]. При этом лишь в процессе обучения, благодаря постановке учебных задач со стороны учителя, формируется произвольность мышления, его управляемость, развиваются все мыслительные операции [1].

С целью изучения процесса развития познавательной сферы у младших школьников, мы провели эмпирическое исследование на базе МКОУ «Гимназия №9» г. Шадринска Курганской области, в котором приняли участие 72 обучающихся вторых классов.

В исследовании мы использовали следующий психодиагностический инструментарий:

- по методике «Кодирование» (А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман) мы изучили уровень внимания и темпа деятельности младших школьников;
- по методике «Проба Мюнстенберга» мы определяли степень избирательности и устойчивости внимания детей;
- по методике «10 слов» (А.Р. Лурия) - оценку слуховой памяти, утомляемости;
- по методике «Запомни пару» (М.У. Калкин) – типы памяти младших школьников.;

– по методике «Изучение развития логических операций» (Э.Ф. Замбацянвичене) - способность детей к осведомленности, умению классифицировать, обобщать и подбирать аналогии.

На первом этапе нашего исследования мы изучали особенности внимания младших школьников посредством методики «Кодирование» А.Л. Венгер и Г.А. Цукерман. В ходе анализа верно отмеченных фигур и количества ошибок (неправильно помеченных и пропущенных фигур) мы оценили эффективность работы обучающихся. Так, средние нормативные показатели отмечены у 38 человек (52,8%), высокие – у

8 чел. (11,1%), нижняя граница нормы – 12 чел. (16,7%), низкие – 14 чел. (19,4%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что пятая часть обучающихся не могут работать эффективно длительное время, так как особенности их внимания не соответствуют установленным возрастным нормам: они быстро устают, снижается темп деятельности, допускаются ошибки, что в целом снижает общий уровень успешности освоения учебного материала (Рис. 1).

Половые различия показателей данной методики не выявлены ($\phi^*=1,13$ при $\rho>0,05$) (применялся критерий углового преобразования Фишера).

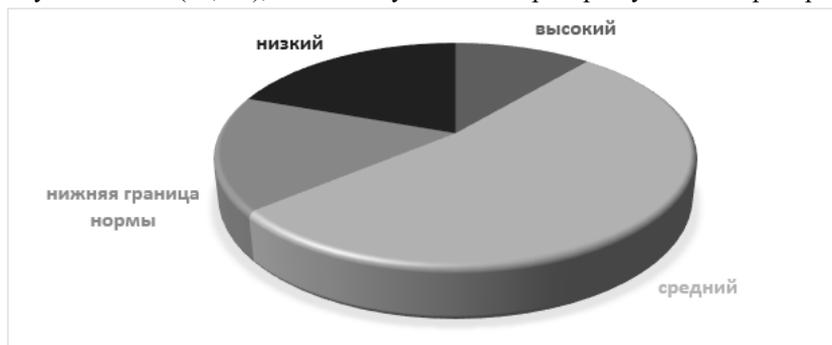


Рис. 1. Распределение обучающихся по уровню внимания (методика «Кодирование»), в %

С помощью методики «Проба Мюнстенберга» мы определили степень избирательности и устойчивости внимания: 18 человек (25%) имеют высокий уровень развития изучаемых свойств внимания, 34 школьника (47,2%) - средний уровень, 20 обучающихся (27,8%) - низкий уровень (Рис. 2).

Данные методики показывают, что уровень избирательности и устойчивости внимания у младших школьников выше нежели концентрация внимания и длительность темпа деятельности.

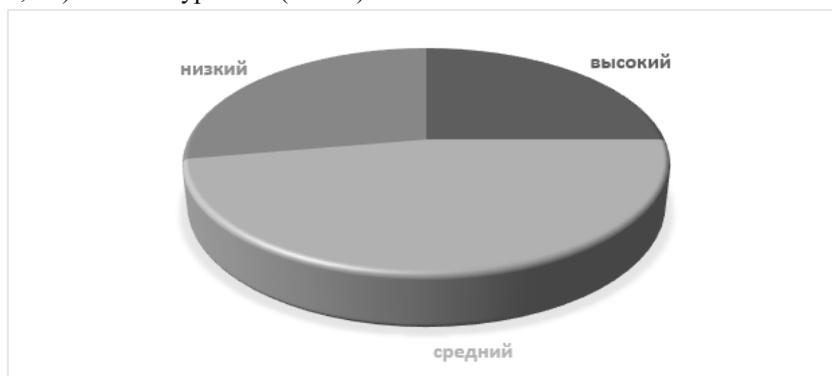


Рис. 2. Распределение обучающихся по степени избирательности и устойчивости внимания («Проба Мюнстенберга»), в %

Применение критерия ϕ^* показало наличие половых различий: девочки лучше справились с заданием методики Мюнстенберга, отметив большее количество слов ($\phi^*=2,63$ при $\rho<0,05$). Наблюдение в процессе диагностирования показало, что мальчики чаще отвлекаются на посторонние стимулы-раздражители. При этом в младшем школьном возрасте девочки несколько опережают мальчиков по уровню психического развития, произвольность внимания сформирована у них лучше.

Общий анализ данных обеих методик показал, что высокий уровень развития особенностей внимания выявлен у 13 обучающихся (18,1%),

средний – у 42 (58,3%), низкий – у 17 (23,6%). Большая часть испытуемых имеют внимание, соответствующее нормативным показателям, при этом практически четверть школьников нуждается в коррекционно-развивающей работе. Если не преодолеть выявленные трудности, то успешность обучения в среднем звене школы будет крайне низкой. Потенциал психолого-педагогической коррекции в данном возрасте достаточно высок, и при целенаправленной и систематической работе психолога и учителя начальных классов прогноз развития свойств внимания благоприятен.

С целью исследования особенностей памяти младших школьников нами была проведена методика «10 слов» А.Р. Лурия. Градация уровней развития памяти, предложенная автором, и полученные результаты показали, что высокие характеристики (девять слов после пяти предъявлений и восемь слов на уровне долговременной памяти) выявлены у 15 детей (20,8%), средние показатели

(6-8 слов кратковременной памяти и 5-7 на отсроченном этапе воспроизведения) – у 28 школьников (38,9%), показатели ниже нормы (четыре слова после всех предъявлений и по результатам отсроченного воспроизведения) – у 17 обучающихся (23,6%), низкий уровень (не более двух слов на обоих этапах) – 12 человек (16,7%) (Рис. 3).

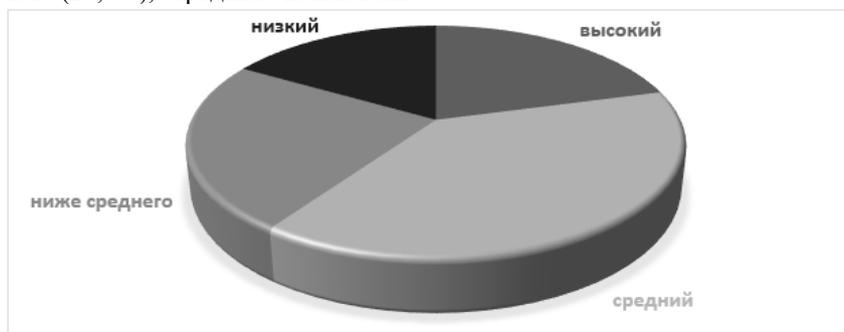


Рис. 3. Распределение обучающихся по уровню развития памяти (методика «10 слов»), в %

29% школьников имеют показатели памяти, не соответствующие возрастной норме; особенно «западают» особенности долговременной памяти, которая необходима для создания основы, «фундамента» знаний, на которые ребенок сможет опереться при последующем обучении.

Педагогу и психологу школы следует обратить внимание на обучающихся, добавляющих при каждом воспроизведении новые слова, которые экспериментатор не называл ранее. Это может свидетельствовать и о трудностях восприятия, внимания, расторможенности школьников. В этом случае требуется дополнительное изучение особенностей психического развития детей.

Половые различия по данной методике не выявлены ни по одному из шести этапов предъявления слов (соответственно $\varphi_1^*=1,33$; $\varphi_2^*=1,02$; $\varphi_3^*=0,974$; $\varphi_4^*=1,33$; $\varphi_5^*=1,13$; $\varphi_6^*=1,11$ при $\rho>0,05$).

По методике «Запомни пару» мы определяли преобладающий тип памяти у младших школьников. Полученные данные показывают, что у большинства обучающихся преобладает механическая

память (38 чел. (52,8%)), которая проявляется в запоминании учебной информации в той его форме, в которой он воспринимается. При этом смысловое логическое наполнение содержания материала в процессе заучивания, хотя полностью и не теряет своего значения, но не играет главной роли. В этом отношении можно говорить о преимущественно репродуктивном методе обучения и специфике данного возраста.

Логический тип памяти, подразумевающий осмысленность материала, сознательность его усвоения, выявлен у 34 человек (47,2%). Развитие логической памяти авторы связывают с произвольным активным использованием мыслительных операций в процессах запоминания и воспроизведения информации (Рис. 4).

Критерий Фишера φ^* показал наличие половых различий по результатам проведения данной методики: доля девочек, использующих смысловую память, выше нежели мальчиков ($\varphi^*=2,19$ при $\rho=0,014$).

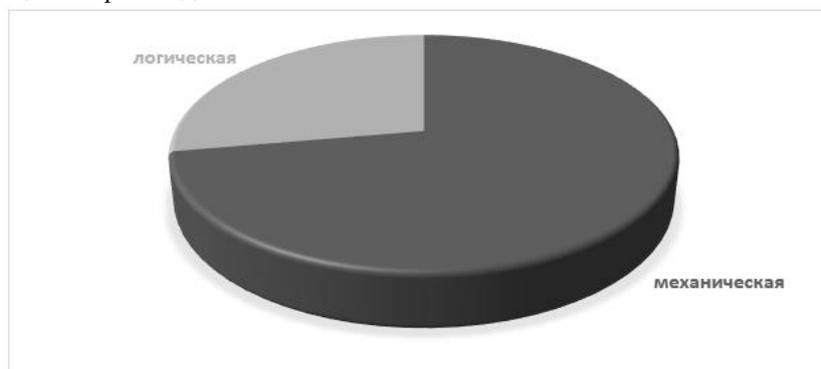


Рис. 4. Распределение обучающихся по преобладающему типу памяти («Запомни пару»), в %

Данные методики подтверждают результаты других психологических исследований, свидетельствующих о том, что младшие школьники в большей степени используют механическую память для запоминания необходимого учебного материала. Однако необходимо знакомить и обучать детей основам, способам смыслового запоминания. Совокупность развитых мыслительных операций, произвольного внимания и логической памяти обеспечат продуктивное развитие компетенций обучающихся, успешное формирование универсальных учебных действий.

На заключительном этапе исследования мы изучали специфику мышления обучающихся начальной школы. По методике изучения развития логических операций Э.Ф. Замбацян вы выявляли у испытуемых уровень осведомленности, умение классифицировать, обобщать и подбирать материал.

Следует отметить, что выполнение ряда субтестов вызвало у детей некоторые затруднения. Так, в первом задании несколько детей не смогли верно отметить животное, которое не живет в России, какова вода при комнатной температуре, что корень – неперемная часть дерева. Во втором субтесте обучающиеся не смогли верно найти лишнее слово в наборе городов, кустарников, птиц. В задании на обобщение затруднились назвать обобщающие

слова (словосочетание) «кустарник», «живые существа», «растения». При выполнении четвертого субтеста у учеников были сложности при нахождении подходящего слова «пациент», «температура». В связи с этим следует отметить, что у младших школьников лучше развита осведомленность, дифференциация и классификация, менее – обобщение и установление логических связей.

Оценивания общий уровень мышления, мы выявили следующие группы обучающихся: с высоким уровнем – 16 чел. (22,2%), средним – 38 чел. (52,8%), низким – 18 школьников (25%). Как мы видим пятая часть обучающихся нуждается в развитии мыслительных операций посредством индивидуальных или групповых занятий с психологом (педагогом).

Значимые половые различия были выявлены лишь по четвертому субтесту: девочки успешнее справились с выполнением данного задания ($\varphi^*=2,49$ при $p<0,01$); незначительные – по второму субтесту: количество девочек, верно определивших лишнее слово, больше, чем мальчиков ($\varphi^*=1,918$ при $p<0,05$). Мы объясняем это более высоким уровнем психического развития девочек на данном возрастном этапе.

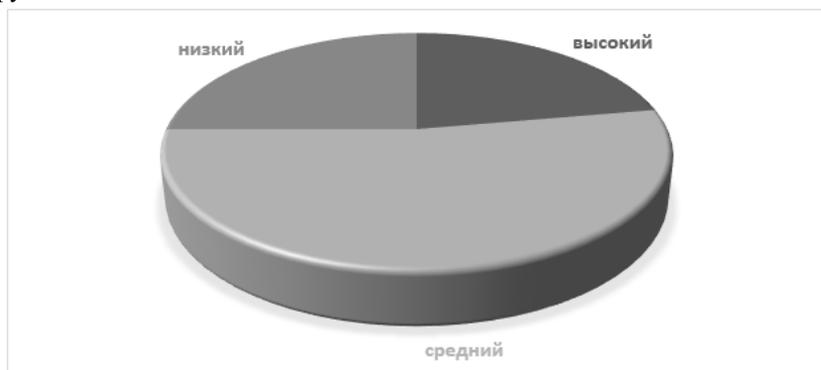


Рис. 5. Распределение обучающихся по уровню развития мышления (Э.Ф. Замбацян), в %

Подводя итог нашему исследованию, мы проанализировали уровни развития внимания, памяти и мышления на выборке младших школьников. Высокие показатели познавательной сферы выявлены

у пятнадцати обучающихся (20,8%), низкие – у четырнадцати (19,4%), большая часть школьников (43 чел. (59,7%)) имеют средние нормативные показатели (Рис. 6).

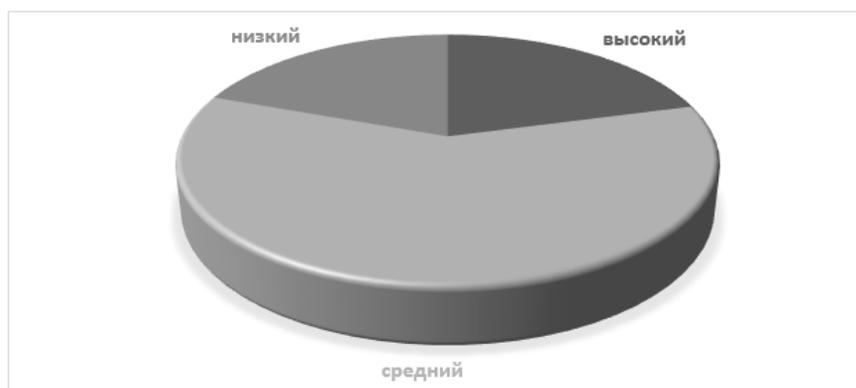


Рис. 6. Распределение обучающихся по уровню развития познавательной сферы, в %

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития внимания, памяти и мышления обучающихся. Комплексная программа развития познавательных процессов позволит нивелировать (минимизировать) трудности в освоении учебной программы, предупредить появление проблем на этапе обучения в среднем звене школы. Сензитивность младшего школьного возраста к психолого-педагогическому воздействию позволяет оценивать запланированную работу с благоприятным прогнозом.

Познавательная деятельности требует от обучающегося значительной затраты умственных сил и напряжения, это удастся далеко не каждому, поскольку подготовка к осуществлению интеллектуальных операций не всегда достаточна. Поэтому проблему усвоения составляет не только овладение знаниями, но и процесс длительного (усвоения) устойчивого внимания, развитой памяти, сформированных мыслительных операций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арскиева, З.А. Развитие вербально-логического мышления у детей младшего школьного возраста / З.А. Арскиева. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №1 (56). – С. 232-234. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-verbalno-logicheskogo-myshleniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozhrasta/viewer>.
2. Беляева, Е.Б. Развитие психических процессов младших школьников в процессе игры как ведущей формы обучения / Е.Б. Беляева. – Текст : электронный // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 3. – С. 41-44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihicheskikh-protsessov-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-igry-kak-veduschey-formy-obucheniya/viewer>.
3. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва : Апрель пресс : ЭКСМО-пресс, 2000. – 1006 с. – Текст : непосредственный.
4. Мьякишева, Н.М. Особенности познавательной деятельности младших школьников, или как современному школьнику сохранить познавательную потребность / Н.М. Беляева. – Текст : непосредственный // Начальная школа: плюс до и после. – 2014. – № 2. – С. 18–24.
5. Петровский, А.В. Возрастная и педагогическая психология / А.В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1979. – 496 с. – Текст : непосредственный.
6. Раковчена, С.С. Возрастные и индивидуальные особенности развития познавательных процессов младших школьников / С.С. Раковчена. – Текст : электронный // Акмеология. – 2013. – № 2 (46). – С. 87-89. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozhrastnye-i-individualnye-osobennosti-razvitiya-poznavatelnyh-protsessov-mladshih-shkolnikov/viewer>.

REFERENCES

1. Arskieva Z.A. Razvitie verbal'no-logicheskogo myshlenija u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [The development of verbal-logical thinking in children of primary school age]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The world of science, culture, education], 2016, no. 1 (56), pp. 232-234. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-verbalno-logicheskogo-myshleniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozhrasta/viewer>.
2. Beljaeva E.B. Razvitie psihicheskikh processov mladshih shkol'nikov v processe igry kak vedushhej formy obucheniya [The development of mental processes of junior schoolchildren in the process of playing as a leading form of education]. *Jeksperiment i innovacii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2010, no. 3, pp. 41-44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihicheskikh-protsessov-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-igry-kak-veduschey-formy-obucheniya/viewer>.
3. Vygotskij L.S. Psihologija [Psychology]. Moscow: Aprel' press: JeKSMO-press, 2000. 1006 p.
4. Mjakisheva N.M. Osobennosti poznavatel'noj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov, ili kak sovremennomu shkol'niku sohranit' poznavatel'nuju potrebnost' [Features of the cognitive activity of junior schoolchildren, or how to preserve the cognitive need for a modern schoolchildren]. *Nachal'naja shkola: pljus do i posle* [Primary school: plus before and after], 2014, no. 2, p. 18–24.
5. Petrovskij A.V. Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija [Developmental and educational psychology]. Moscow: Prosveshhenie, 1979. 496 p.
6. Rakovchena S.S. Vozrastnye i individual'nye osobennosti razvitiya poznavatel'nyh processov mladshih shkol'nikov [Age and individual characteristics of the development of cognitive processes in junior schoolchildren]. *Akmeologija* [Acmeology], 2013, no. 2 (46), pp. 87-89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozhrastnye-i-individualnye-osobennosti-razvitiya-poznavatelnyh-protsessov-mladshih-shkolnikov/viewer>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department Development Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.

**Ольга Вячеславовна Коновалова,
Елена Андреевна Шерешкова,
Софья Ивановна Мочалова**
г. Шадринск

Соотношение педагогической направленности и особенностей характера у педагогов

В статье представлен анализ результатов исследования педагогической направленности у современного педагога и ее связь с особенностями характера. Авторами рассмотрено понятие «педагогическая направленность», дана характеристика ее видов. На этапе констатирующего эксперимента были использованы стандартизированные методики (Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ), предложенная Ю.А. Кореляковым и сокращенный многофакторный опросник Кеттелла, 16PF / Форма С (адаптированный Э.С. Чугуновым, А.Н. Капустиным, Л.В. Мургулец, И.М. Палей). Результаты эксперимента показали, что большинство педагогов демонстрируют направленность «Интеллигентность». Выявлена группа педагогов с полимодальной направленностью. Установлено, что в данной выборке значительно преобладают средние значений в выраженности черт характера. Выявлена связь между типом педагогической направленности и чертами характера.

Ключевые слова: педагог, педагогическая направленность, характер, характер педагога.

**Olga Vyacheslavovna Konovalova,
Elena Andreevna Shereshkova,
Sofia Ivanovna Mochalova**
Shadrinsk

The balance of pedagogical orientation and character traits among teachers

The article presents an analysis of the results of a study of the pedagogical orientation of a modern teacher and its relationship with character traits. The authors have considered the concept of “pedagogical orientation” and have given the characteristics of its types. At the stage of the ascertaining experiment, standardized methods were used (Methodology for express diagnostics of the pedagogical orientation of a teacher (MEDPNAU), proposed by Yu.A. Korelyakov and an abbreviated multifactorial Kettell questionnaire, 16PF / Form C (adapted by E.S. Chugunov, A.N. Kapustin, L.V. Murgulets, I.M. Paley) The results of the experiment showed that the majority of teachers demonstrate the orientation of “Intelligence”. A group of teachers with a polymodal orientation was identified. The authors show the connection between the type of pedagogical orientation and character traits.

Keywords: teacher, pedagogical orientation, character, character of the teacher.

Современная система образования предъявляет высокие требования к личности педагога. В.А. Сластенин отмечает, что связующим компонентом всех значимых личностных свойств учителя является профессионально-педагогическая направленность.

Анализ литературы показал, что исследование направленности личности педагога занимались О.А. Андриенко, Э.Ф. Зеер, Ю.А. Кореляков, А.М. Лужецкая, Н.Ю. Марчук, Л.М. Митина, Ю.П. Платонов, Л.Н. Разинкова, и другие.

Дефиниция «педагогическая направленность» может быть рассмотрена в широком и узком смысле. В широком смысле педагогическая направленность раскрывается как система эмоционально-ценностных отношений (ценностных ориентаций), задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих его к самореализации в педагогической деятельности и общении [6]. В узком смысле – это профессионально важное качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его профессиональную индивидуальность.

Э.Ф. Зеер характеризует педагогическую направленность как интегративное качество личности педагога, которое определяет его отношение к

своей профессии и придает педагогической деятельности глубокий личностный смысл, повышая тем самым качество реализации профессиональных знаний, умений, навыков. Уровень педагогической направленности определяется характером и силой выраженности ее составляющих: системы ценностных ориентаций, психологической установки, профессиональных интересов, мотивов, отношения педагога к профессии [2].

Л.М. Митина описала иерархическую структуру педагогической направленности учителя, которая включает 1) направленность на ученика (и других людей) – стремление проявлять заботу, интерес, любовь, способствовать развитию личности обучающегося, его самоактуализации; 2) направленность на себя – стремление к самореализации и саморазвитию в профессиональной сфере; 3) направленность на предметную сторону профессии педагога – стремление раскрыть содержание учебного предмета [6].

Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин и другие выделяют три взаимосвязанных вида направленности. Социально-нравственная направленность личности педагога характеризуется демонстрацией социальных потребностей, чувства долга перед обществом и гражданской ответственности. Педагоги с данным видом направленности имеют устоявшиеся

идейные установки, профессиональную позицию, социальную активность и надёжность. Профессионально-педагогическая направленность проявляется с личности выражается в отношении к педагогическому труду, в желании повышать свою психолого-педагогическую культуру (профессиональные ориентации, психолого-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и саморазвития, педагогический долг и ответственность, педагогический такт, педагогическое призвание). Познавательная направленность опирается на духовно-нравственных интересах и потребностях педагога. Они демонстрируют глубокий интерес к преподаваемому предмету, потребности в обогащении знаний, увлечённости процессом самообразования [8].

В зависимости от преобладающей педагогической направленности, Ю.А. Кореляков выделил следующие типы учителей: коммуникатор, предметник, организатор и интеллигент, каждый из которых имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных и обучающих воздействий [4].

Так, учитель-коммуникатор мотивирован стремлением к взаимодействию со школьниками. Его воспитательные воздействия направлены на выработку у обучающихся коммуникативных навыков, необходимых для успешной социализации. Коммуникатор использует в педагогической деятельности обсуждения, дискуссии, диалоги. Такой педагог доброжелателен, способен к эмпатии, любит детей и способен расположить их к себе.

Учитель-предметник мотивирован стремлением сформировать у детей прочные знания, умения и навыки. Он сконцентрирован на содержании и формах обучения. Предметник предпочитает логически выстраивать учебный процесс, ориентируясь на монологические формы обучения. Такой педагог стремится к формированию научной картины мира у детей. Он дисциплинирован, собран, ориентирован на ценность знания.

Учитель-организатор мотивирован стремлением к включению детей в разнообразные виды деятельности. Организатор оказывает воспитательные воздействия через проведение внеклассных мероприятий, приобщая детей к активной социально-полезной деятельности. Такой педагог обладает выраженными лидерскими качествами, что вызывает уважение и интерес школьников. Результат его воздействий обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т. д.

Учитель-интеллигент стремится к духовному и интеллектуальному росту, стараясь пробудить у детей интерес в науке и устройству мира. Такой педагог требует от школьников умения размышлять и отстаивать свою позицию. Он отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, развитой духовной культурой.

Таким образом, педагогическая направленность понимается как интегративное свойство лич-

ности, включающее эмоционально-ценностное отношение к педагогической деятельности, устойчивый интерес к ней, стремление к постоянному самосовершенствованию педагогических способностей и приобретению новых знаний с целью расширения педагогического и психологического кругозора в соответствии с тенденциями развития современной науки.

Наш интерес вызвали вопросы соотношения педагогической направленности и характерологическими особенностями современного педагога. Большинство психологов определяют характер через систему отношений, проявляющихся в поведении и деятельности. Так по А.Ф. Лазурскому характер представляет собой набор наклонностей (основных и второстепенных), имеющих определённую интенсивность, взаимодействующих между собой; по В.Н. Мясищеву – результат межличностных отношений [6]; по В.С. Мерлину – единство отношений личности к действительности и способов действий в сходных ситуациях [5]; по А.Г. Ковалеву – жизненная позиция, проявляющаяся в убеждениях, потребностях, интересах, интеллекте, воле, чувствах [3]. В след за Б.Г. Ананьевым под характером, мы понимаем систему свойств личности, отражающих её жизненную направленность и субъективных отношений (к обществу, к другим людям, деятельности, самому себе), проявляющихся в способах действий [1].

Целью нашего исследования стало выявление связи между педагогической направленностью и чертами характера у педагогов. В качестве экспериментальной базы выступили образовательные учреждения г. Шадринска Курганской области (МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №2», МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №15», МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №13»). Экспериментальную выборку составили 90 педагогов, с разным стажем педагогической деятельности.

Для выявления преобладающего типа педагогической направленности у современных педагогов нами была применена Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ), предложенная Ю.А. Кореляковым. Анализ полученных данных позволил распределить испытуемых по группам, в зависимости от преобладающей педагогической направленности.

32,5 % педагогов имеют направленность «Интеллигентность». Они стремятся к духовному и интеллектуальному росту, стараясь пробудить у детей интерес в науке и устройству мира. Такой педагог требует от школьников умения размышлять и отстаивать свою позицию. Он отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, развитой духовной культурой.

Предметная направленность выявлена у 22,5 % педагогов. Учитель - «предметник» мотивирован стремлением сформировать у детей прочные знания, умения и навыки. Он сконцентрирован на

содержании и формах обучения. Предметник предпочитает логически выстраивать учебный процесс, ориентируясь на монологические формы обучения. Такой педагог стремится к формированию научной картины мира у детей. Он дисциплинирован, собран, ориентирован на ценность знания.

Учитель - «организатор» (12,5 % от общей выборки) стремится включать детей в разнообразные виды деятельности. Организатор оказывает воспитательные воздействия через проведение внеклассных мероприятий, приобщая детей к активной социально-полезной деятельности. Такой педагог обладает выраженными лидерскими качествами, что вызывает уважение и интерес школьников. Результат его воздействий обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т. д.

Педагог - «коммуникатор» общителен, доброжелателен, способен к эмпатии, любит детей. Характеризуется высокой нравственностью, гибкостью в поведении, безконфликтностью. Его интересы и переживания направлены во внешний мир.

Воздействие на детей осуществляется с опорой на общие интересы, взгляды, позиции, увлечения. К данной группе отнесено 12,5 % респондентов.

Было установлено, что у 77,5 % опрошенных отличаются мононаправленностью, т.е. имеют выраженность только одной педагогической направленности. 12,5 % педагогов имеет полимодальную направленность, т.е. у них выявлено преобладание двух педагогических направленностей. Приведем примеры возможных вариантов сочетаний педагогической направленности: предметная и коммуникативная направленности (2 человека), предметная и интеллигентная (2 человека), организационная и интеллигентная (1 человек), коммуникативная и организационная (1 человек), предметная и организационная (1 человек), коммуникативная и интеллигентная (1 человек), предметная и коммуникативная (1 человек).

Распределение типов педагогической направленности среди педагогов с разным стажем профессиональной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения педагогической направленности

Тип направленности	В общем по выборке (макс. 24)	Стаж работы			
		1-10 лет (n =30)	11-20 лет (n =15)	21-30 лет (n =15)	31- 40 лет (n =30)
Предметник	5	6,2	4,3	2,8	6,5
Коммуникатор	5	5,3	5,2	5	4,8
Организатор	3,8	3,6	3,5	3,6	4,6
Интеллигент	6	5,6	6,2	6,6	5,7

Из таблицы следует, что среди педагогов со стажем до 10 лет и более 30 преобладает направленность «Предметник», среди педагогов со стажем от 11 до 20 лет, от 21 до 30 – «Интеллигент».

Рассмотрим результаты диагностики характера педагогов. С целью выявления особенностей

характера педагогов нами был использован сокращенный многофакторный опросник Кеттелла, 16PF / Форма С (адаптированный Э.С. Чугуновым, А.Н. Капустиним, Л.В. Мургулец, И.М. Палей). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по группам, в зависимости от уровня выраженности черт характера, в %

Черты характера	Уровень выраженности		
	высокий	средний	низкий
Замкнутость/общительность	20	62,5	17,5
Интеллект	22,5	55	22,5
Эмоциональная стабильность	22,5	65	12,5
Подчиненность/доминантность	7,5	65	27,5
Сдержанность/экспрессивность	22,5	60	17,5
Моральная нормативность	12,5	70	17,5
Робость/смелость	22,5	57,5	20
Практицизм/чувствительность	17,5	57,5	25
Доверчивость/подозрительность	20	60	20
Практичность/мечтательность	12,5	70	17,5
Прямолинейность/дипломатичность	27,5	60	12,5
Спокойствие /тревожность	10	67,5	22,5
Консерватизм/радикализм	10	57,5	32,5
Конформизм/нонконформизм	12,5	70	17,5
Самоконтроль	12,5	70	17,5

Расслабленность/напряженность	20	70	10
Тревога	20	70	10
Интроверсия/экстраверсия	15	75	10
Чувствительность/уравновешенность	27,5	60	12,5
Конформность/независимость	12,5	77,5	10

Из таблицы следует, что в данной выборке значительно преобладают средние значения по всем шкалам. Однако, 20 % педагогов имеют высокие показатели по шкале общительность. Они отличаются открытостью, общительностью, готовностью к сотрудничеству, к совместной работе, демонстрируют готовность и способность к разрешению конфликтных ситуаций. Им легко выстраивать межличностные отношения, их мимика и речь свободна и непринужденна.

По шкале «Интеллект» 22,5 % педагогов продемонстрировали высокие показатели. Они отличаются быстрой обучаемостью, высокой сообразительностью, развитым абстрактным мышлением, высоким уровнем общей и вербальной культуры. Такое же количество педагогов продемонстрировали низкие показатели, что указывает на сложности в усвоении нового материала.

Эмоциональную устойчивость продемонстрировали 22,5% опрошенных. Они способны контролировать свое эмоциональное состояние, достаточно адекватно оценивают происходящие события.

Значительная часть педагогов (27,5% респондентов) отличаются мягкостью, уступчивостью, склонностью легко выходить из равновесия. В общении с другими они тактичны, почтительны, скромны и застенчивы.

По шкале «Сдержанность – экспрессивность» 22,5% испытуемых жизнерадостные, импульсивны, беспечны, эмоциональны, несдержаны. В отношениях с окружающими претендуют на лидирующие позиции.

22,5% педагогов набрали высокие баллы по шкале «Робость – смелость», что свидетельствует о их смелости, предприимчивости, настойчивы. Они готовы рисковать, могут выдерживать эмоциональные нагрузки. Чуть меньше (20% опрошенных) педагогов проявляют робость, эмоциональную сдержанность, сложность в принятии самостоятельного решения. Они внимательны к людям, предпочитают общаться в небольших группах.

Четвертая часть выборки имеют низкие показатели по фактору «Практицизм – чувствительность». Они самоуверенные, гибки в суждениях, практичны, имеют низкий уровень чувствительности в отношениях с окружающими.

Равное количество педагогов, по 20 % соответственно, продемонстрировали высокий и низкий уровень выраженности «Доверчивости – подозрительности». Так, в первую группу вошли педагоги, отличающиеся открытостью, покладистым характером, уступчивостью. Другую составили учителя имеющие такие черты характера как насто-

роженность по отношению к окружающему, раздражительность, ревность, независимость в отношениях с окружающими.

27% педагогов отличаются дипломатичностью в общении, эмоциональной выдержанностью, проницательностью, умением находить выход из затруднительных ситуаций.

Изучая соотношение педагогической направленности и особенностей характера педагогов нами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Положительные корреляционные связи установлены между направленностью «Предметник» и такими качествами как смелость ($r = 0,315$ при $p \geq 0,01$), радикализм ($r = 0,277$ при $p \geq 0,01$), экспрессивность ($r = 0,323$ при $p \geq 0,01$), экстраверсия ($r = 0,321$ при $p \geq 0,01$). То есть, чем выше активность, жизнерадостность, готовность к риску, способность принимать самостоятельные решения, направленность на аналитическую, теоретическую деятельность, стремление к лидерству тем чаще педагоги выбирают «предметную» направленность.

Положительные корреляционные связи выявлены между педагогической направленностью «Коммуникатор» и общительностью ($r = 0,312$, при $p \geq 0,01$), интеллектом ($r = 0,268$, при $p \geq 0,01$), экстравертированностью ($r = 0,335$, при $p \geq 0,01$), что свидетельствует о соотношении общительности, открытости, готовности к сотрудничеству, готовности активно разрешать конфликтные ситуации, высокой эрудированности, способности к усвоению новых знаний и навыков, коммуникативной направленностью педагога.

Отрицательная корреляционная связь выявлена между направленностью «Коммуникатор» и неконформизмом ($r = -0,305$ при $p \geq 0,01$), независимостью ($r = -0,335$ при $p \geq 0,01$), т.е. педагог-коммуникатор чаще отличается такими чертами характера как следование за общественным мнением, подчиняться правилам и традициям группы, стремлением работать и принимать решения вместе с другими людьми.

Положительны корреляционные связи выявлены между педагогической направленностью «Интеллигент» и такими свойствами как интеллект ($r = 0,303$ при $p \geq 0,01$), радикализм ($r = 0,266$ при $p \geq 0,01$), тревожность ($r = 0,281$ при $p \geq 0,01$), общительность ($r = 0,566$ при $p \geq 0,05$), что указывает на то, что педагог-интеллигент демонстрирует такие черты как развитое абстрактное мышление, сообразительность, быстрая обучаемость, стремлением к самоактуализации. Они обладают широким кругозором, выраженным интересом к науке. Им свойственна независимость в суждениях, взглядах и поведении. В сложной ситуации они могут успешно взять на себя ответственность, лидерство.

Положительная корреляционная связь установлена между педагогической направленностью «Организатор» и общительностью ($r = 0,271$ при $p \geq 0,01$), отрицательная корреляционная связь выявлена между направленностью «Организатор» и мечтательностью ($r = 0,318$ при $p \geq 0,01$). Это указывает на то, что педагог – «организатор» демонстрирует такие качества как открытость, непри-

нужденность, готовность к сотрудничеству, приспособляемость, практичность, реалистичность. Они внимательно относятся к людям, стремятся к эффективному взаимодействию, способны быстро решать практические задачи.

Таким образом, проведенное нами исследование показало наличие связи между особенностями характера и педагогической направленностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – Текст : непосредственный.
2. Зеер, Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека / Э.Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 69–76.
3. Ковалев, А.Г. Психология индивидуальных различий : учеб. пособие / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев ; ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – Москва : ЧеРо, 2002. – Текст : непосредственный.
4. Кореляков, Ю.А. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя / Ю.А. Кореляков. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2, № 2. – С. 15-26.
5. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва ; Воронеж : Модэк, 1996. – 446 с. – Текст : непосредственный.
6. Митина, Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы : учеб. пособие для вузов / Л.М. Митина. – Москва : Юрайт, 2020. – 430. – Текст : непосредственный.
7. Мясищев, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по психологии. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 146-152.
8. Слостенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Слостенин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4-15.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1980.
2. Zeer Je.F. Social'no-psihologicheskie aspekty razvitiya zhiznesposobnosti i formirovaniya zhiznestojkosti cheloveka [Socio-psychological aspects of the development of vitality and the formation of human resilience]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2015, no. 8, pp. 69–76.
3. Kovalev A.G., Mjasishhev V.N. Psihologija individual'nyh razlichij: ucheb. posobie [Psychology of individual differences]. Gippenrejtter Ju.B. (eds.). Moscow: CheRo, 2002.
4. Koreljakov Ju.A. Metodika jekspress-djagnostiki pedagogicheskoj napravlenosti uchitelja [The method of express diagnostics of the pedagogical orientation of the teacher]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1997, vol. 2, no. 2, pp. 15-26.
5. Merlin V.S. Psihologija individual'nosti [Psychology of individuality]. Moscow; Voronezh: Modjek, 1996. 446 p.
6. Mitina L.M. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, tehnologii, programmy: ucheb. posobie dlja vuzov [Professional and personal development of a teacher: diagnostics, technologies, programs]. Moscow: Jurajt, 2020. 430 p.
7. Mjasishhev V.N. Problema otnoshenij cheloveka i ee mesto v psihologii [The problem of human relationships and its place in psychology]. *Hrestomatija po psihologii* [Anthology on Psychology]. Moscow: Prosveshhenie, 1987, pp. 146-152.
8. Slastenin V.A. Professionalizm uchitelja kak javlenie pedagogicheskoj kul'tury [Teacher's professionalism as a phenomenon of pedagogical culture]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Psychological education and science], 2008, no. 12, pp. 4-15.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Коновалова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olgak1997@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648.

Е.А. Шерешкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648.

С.И. Мочалова, студентка 4 курса института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: mochalovasony@mail.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

O.V. Konovalova, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olgak1997@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648.

E.A. Shereshkova, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648.

S.I. Mochalova, 4th year student of the Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: mochalovasony@mail.ru

Елена Андреевна Шерешкова
г. Шадринск

Психологическая коррекция эмоционального неблагополучия старших дошкольников

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования процесса коррекции эмоционального неблагополучия старших дошкольников. Эмоциональное неблагополучие дошкольника понимается автором как отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, которое проявляется в нестабильности и неадекватности эмоциональных реакций дошкольника в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Показатели эмоционального неблагополучия: нестабильность эмоционального реагирования; неадекватность эмоционального реагирования; доминирование отрицательных эмоций; наличие эмоциональных отклонений; заниженная самооценка. Констатирующий эксперимент показал, что в выборке (n=50) преобладают дошкольники с неустойчивым эмоциональным благополучием. В экспериментальной группе осуществлялась коррекционная работа с детьми с использованием техник арт-терапии. Результаты контрольного эксперимента показали эффективность коррекционной программы в экспериментальной группе, в то время как в контрольной изменений не произошло. Разработанная программа может быть использована в коррекции эмоционального неблагополучия старших дошкольников.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное благополучие, эмоциональное неблагополучие, техники арт-терапии.

Elena Andreevna Shereschkova
Shadrinsk

Correction of emotional distress of senior preschoolers

The article presents the results of a study of the process of correction of emotional distress in senior preschoolers. The emotional distress of a preschooler is understood by the author as a negatively colored emotional state which is shown in the instability and inadequacy of the emotional reactions of the preschooler in the process of interacting with the people around him. Indicators of emotional distress: instability of emotional response; inadequate emotional response; dominance of negative emotions; the presence of emotional abnormalities; low self-esteem. The ascertaining experiment showed that preschoolers with unstable emotional well-being prevail in the sample (n = 50). We did corrective work with children using art therapy techniques. We also did educational work with teachers, parents in the experimental group. The results of the control experiment proved the effectiveness of the psychological work done. The developed program can be used to correct emotional distress in older preschoolers.

Keywords: emotions, emotional development, emotional well-being, emotional distress, art therapy techniques.

Согласно ФГОС ДО, одним из условий оптимизации социальной ситуации развития детей дошкольного возраста является обеспечение их эмоционального благополучия. Эмоциональное благополучие дошкольника является результатом благоприятных отношений со взрослыми и другими детьми, а также выступает основой для полноценного физического, социального и умственного развития ребенка. Эмоциональное благополучие является ресурсом успешной адаптации ребенка к школе.

В последние годы увеличивается число детей с эмоциональным неблагополучием (И.В. Фаустова), что вызвано ростом социальной напряженности в обществе и в семье. Перед психологической наукой встают вопросы поиска путей коррекции эмоционального неблагополучия старших дошкольников, т.к. этот возраст является сензитивным для становления паттернов эмоционального реагирования.

Вопросы эмоционального благополучия дошкольника стали предметом исследования учеников А.В. Запорожца (Л.А. Абрамян, О.В. Гордеевой, А.Д. Кошелевой, Г.Г. Филипповой и др.). Согласно их исследованиям, комфортное эмоциональное состояние ребенка создает условия для позитивного отношения его к миру, влияет на специфику переживания семейной ситуации, познавательную и эмоционально-волевую сферы, отношения со сверстниками.

Под эмоциональным благополучием дошкольника И.В. Фрайфельд понимает положительно окрашенное эмоциональное состояние ребенка, сопровождающееся ощущением комфорта, успешности, защищенности, возникающее вследствие удовлетворения его потребностей в безопасности, любви, самовыражении и общении [2]. Вслед за И.В. Фаустовой мы понимаем эмоциональное неблагополучие дошкольника как отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, которое проявляется в нестабильности и неадекватности эмоциональных реакций дошкольника в процессе взаимодействия с окружающими людьми, в ответ на высокую степень неудовлетворенности базовых потребностей [1].

Показатели эмоционального неблагополучия (по И.В. Фаустовой):

- нестабильность эмоционального реагирования;
- неадекватность эмоционального реагирования;
- доминирование отрицательных эмоций;
- наличие эмоциональных отклонений;
- заниженная самооценка.

В психолого-педагогических исследованиях проблема комплексной коррекции эмоционального благополучия ставится редко (А.А. Нурахунова, И.В. Чикова, Е.Н. Герасимова, И.В. Фаустова,

Ю.М. Миланич и др.). Проблемой коррекции агрессии дошкольников занимались Ю.Е. Иванова, Э.Ш. Бубнова, Т.Ю. Беневольская, Г.Р. Хузева, Е.В. Демко, О.Н. Истраова, С.Л. Колосова и др.; И.Г. Швец, Н.Г. Кутепова, Е.Ю. Дубовик, Э.Г. Абакарова, Е.В. Устинова, Л.В. Макшанцева – проблемой коррекции тревожности; О.В. Тапилина, Л.В. Орлова, Ю.А. Кочетова – страхов. При этом эмпирически доказано, что существуют взаимосвязь показателей тревожности и агрессии (А.В. Бочаров, Н.И. Корытченкова, Р.Н. Досаева), тревожности и страхов (И.В. Деткова), что требует их комплексной коррекции. Однако, в психологической науке недостаточно внимания уделено разработке методических основ комплексной коррекции эмоционального неблагополучия дошкольников.

Цель нашего исследования: коррекция эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста посредством арт-терапии.

Объект исследования: эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: техники арт-терапии в коррекции эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста.

Гипотезы исследования: коррекция эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста будет успешной, если использовать техники арт-терапии.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– теоретические положения психологии личности и закономерностей ее развития (В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.);

– исследования в области развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста (М.И. Лисина, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова и др.);

– теория эмоций, психологические исследования эмоциональных явлений (В.К. Виллюнас, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин и др.);

– работы, посвященные вопросам развития эмоциональной сферы дошкольников (Л.С. Выготский, И.В. Фаустова и др.).

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, научное обобщение, научное сравнение.

2. Эмпирические: формирующий эксперимент с применением арт-техник, констатирующий эксперимент с применением наблюдения и тестирования (Методика «Эмоциональная цветопись» (А.Н. Лутошкин), «Градусник» (Н.П. Фетискин), Опросник поведения дошкольников Г.Н. Казанцевой, «Моя семья» (в интерпретации В.К. Лосевой, в изложении Н.Л. Кряжевой), Наблюдение за поведением детей (Е.О. Смирновой).

3. Математические: критерий Фишера.

База исследования: Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №14 «Звездочка» г. Шадринска Курганской области.

Результаты исследования и их обсуждение

На констатирующем этапе исследования нами были проведены методики в соответствии с показателями. В исследовании всего приняло участие 50 старших дошкольников. В формирующем эксперименте: 25 – экспериментальная группа и 25 – контрольная.

На этапе констатирующего эксперимента нами была проведена диагностика дошкольников в соответствии с показателями эмоционального неблагополучия, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели эмоционального неблагополучия и методики его диагностики

Показатели	Методики
Нестабильность эмоционального реагирования (частая смена эмоциональных реакций; преобладание неустойчивого настроения).	Методика «Эмоциональная цветопись» А.Н. Лутошкина.
Неадекватность эмоционального реагирования (неадекватная ситуационная форма и интенсивность эмоциональных реакций).	Наблюдение.
Доминирование эмоций, отрицательных по содержанию (частое проявление страха, печали, гнева; преобладание сниженного настроения).	Методика «Градусник» Фетискина.
Наличие эмоциональных отклонений (повышенная тревожность, страхи).	Опросник поведения дошкольников Г.Н. Казанцевой.
Преобладание заниженной самооценки (неуверенность в себе; повышенная ранимость, впечатлительность; склонность к самообвинению).	Методика «Моя семья».

Уровневая характеристика эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста:

Низкий уровень эмоционального неблагополучия (Эмоциональное благополучие): дошкольник адекватно эмоционально реагирует на требования, предъявляемые ему в детском саду, на ситуации

общения со сверстниками и воспитателями (интерес, любопытство, радость). Эмоциональное реагирование стабильно, отсутствует резкая смена настроения. Преобладает положительный фон настроения. Ребенок успешно справляется с тревогой, гневом, возбуждением, находя адекватные

способы их проявления вовне. Ребенок уверен в себе и своих силах (37% дошкольников).

Средний уровень эмоционального благополучия (Неустойчивое эмоциональное благополучие): дошкольник в целом адекватно эмоционально реагирует на требования, предъявляемые ему в детском саду, на ситуации общения со сверстниками и воспитателями (интерес, любопытство, радость). Эмоциональное реагирование нестабильно, иногда отмечается резкая смена настроения. Преобладает положительный фон настроения. Однако иногда наблюдается скука. Ребенок не всегда успешно справляется с тревогой, гневом, возбуждением, затрудняясь находить адекватные способы их проявления вовне (иногда дерется, обзывается, замыкается в себе, обижается). Ребенок в целом уверен в себе и своих силах за счет механизмов психологической защиты (55% дошкольников).

Высокий уровень эмоционального благополучия (Эмоциональное неблагополучие): дошкольник неадекватно эмоционально реагирует на требования, предъявляемые ему в детском саду, на ситуации общения со сверстниками и воспитателями (злость, отвращение, скука, плач). Эмоциональное реагирование нестабильно, отмечаются резкие перепады настроения (от радостного до печального). Преобладает отрицательный фон настроения. Ребенок не умеет справляться с тревогой, гневом, возбуждением, затрудняясь находить адекватные способы их проявления вовне (дерется, обзывается, замыкается в себе, обижается, демонстрирует истерику). Ребенок не уверен в себе и своих силах (8 % дошкольников).

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что у большинства дошкольников неустойчивое эмоциональное благополучие.

На экспериментальном этапе нами была разработана и реализована в экспериментальной группе программа коррекции эмоционального благополучия дошкольников.

Цель коррекции: преодоление эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии.

Задачи коррекции:

1. стабилизировать способы эмоционального реагирования;
2. способствовать пониманию своего эмоционального реагирования (положительного и отрицательного);
3. способствовать возникновению положительных эмоций;
4. стабилизировать эмоциональные отклонения (агрессивность, тревожность, страхи);
5. повысить самооценку;
6. повысить психолого-педагогическую компетентность родителей дошкольников и педагогов ДОУ;
7. стабилизировать эмоциональное состояние педагогов ДОУ.

Принципы коррекционно-развивающей работы (А.А.Осипова):

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип системности и комплексности.
3. Учет индивидуальных особенностей личности.
4. Деятельностный принцип.
5. Принцип учета эмоциональной окрашенности материала.

В экспериментальной работе принимали участие родители, педагоги ДОУ и старшие дошкольники. Работа с родителями осуществлялась на родительских собраниях, тренингах, индивидуальных консультациях. Основная цель работы с родителями – повышение их психолого-педагогической культуры, в частности их знаний о детских эмоциях и способах бережного обращения с ними. Работа с педагогами реализовывалась через систему методических семинаров, групповых и индивидуальных консультаций. Цель психологической работы с педагогами – оптимизация их эмоционального состояния, профилактика эмоционального выгорания. Работа с детьми проводилась на коррекционно-развивающих занятиях.

Этапы работы с эмоциональными состояниями дошкольников:

1. Знакомство с эмоцией (музыкотерапия, изотерапия, сказкотерапия).

Психолог рассказывал детям, что есть разные эмоции: злость, радость, страх, удивление, обида, интерес. Рассказ сопровождался демонстрацией изображения детей с соответствующими эмоциями. Далее детям предлагались различные музыкальные произведения, а им нужно было определить какой эмоции они соответствуют. Также детям предлагались задания «Нарисуй эмоцию», «Слепи эмоцию», «Покажи, как журчит эмоция». В заключении этого этапа психолог рассказывал сказки, сопровождая рассказ картинками героев с разными эмоциональными состояниями: «Три поросенка» (страх, злость, радость), «Красная шапочка» (удивление, страх, интерес), «Дюймовочка» (радость, страх, обида, интерес, злость). Применялись также психотерапевтические сказки «Отчего у ежика выросли иголки», «Светофор», «Случай в лесу», «Сказка о Зайчике, который обиделся на свою маму (О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев).

2. Понимание наличия у себя этой эмоции (музыкотерапия, изотерапия, глинолечение).

На втором этапе коррекционной работы детям предлагалось самим подбирать музыку, отражающую их актуальное эмоциональное состояние, рисовать и лепить свои эмоции. Психолог активно использовал психогимнастические игры «Воздушные шарики», «Корабль и ветер», «Солнечный зайчик», «Шалтай-болтай», «Теплый дождик» и др.

3. Поиск способов выражения эмоции (сказкотерапия, глинолечение, изотерапия).

На третьем этапе детям предлагалось проигрывать фрагменты из сказок («Три поросенка», «Красная шапочка», «Дюймовочка»): страх поро-

сят, злость волка, радость поросят, обиду волка, радость Красной Шапочки, удивление Красной Шапочки, страх бабушки, интерес Дюймовочки, страх Дюймовочки. Например, агрессивным детям предлагалось проигрывать злого волка, а затем искать способы справиться с гневом экологичными методами (попрыгать, рвать бумагу, колотить подушку, мять глину, рисовать и т.п.). После отреагирования злости, волку предлагалось договориться с поросятами, найдя способы удовлетворения интересов.

Психокоррекционные воздействия осуществлялись на основе следующих **механизмов** (И. Ялом):

1. Сообщение информации. Детям сообщалась информация об эмоциях, о способах их выражения, о значении эмоций в жизни человека.
2. Альтруизм. Психологом создавалась атмосфера доверия, взаимопомощи, взаимоподдержки, со-радости, сопереживания.
3. Катарсис. Детям предоставлялась возможность выражения своих эмоций через различные техники арт-терапии.

4. Творчество. Дети искали пути удовлетворения потребностей во взаимодействии с другими детьми.

Нами была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа «В мире эмоций», которая включает в себя 20 занятий с дошкольниками, 2 методических семинара для педагогов ДООУ, тренинг сензитивности для педагогов ДООУ, мини-лекторий, тренинг родительских навыков и буклеты для родителей.

На формирующем этапе приняли участие 50 дошкольников. 25 детей вошли в экспериментальную группу и 25 детей в контрольную. В каждой группе были дети с эмоциональным благополучием, неустойчивым эмоциональным благополучием, эмоциональным неблагополучием.

На этапе контрольного эксперимента нами была проведена повторная диагностика эмоционального благополучия дошкольников контрольной и экспериментальной групп. Значение динамики и значимость различий в уровнях эмоционального благополучия до и после коррекционной работы представлены в таблицах 2,3.

Таблица 2

Распределение старших дошкольников контрольной группы по уровням эмоционального благополучия до и после коррекционно-развивающей работы, чел.

Уровни эмоционального благополучия	До		После		Коэффициент Фишера (φ*эмп)
	%	Абс.	%	Абс.	
Эмоциональное благополучие	36	9	40	10	-
Неустойчивое эмоциональное благополучие	56	14	52	13	-
Эмоциональное неблагополучие	8	2	8	2	-

Таблица 3

Распределение старших дошкольников экспериментальной группы по уровням эмоционального благополучия до и после реализации коррекционно-развивающей работы, чел.

Уровни эмоционального благополучия	До		После		Коэффициент Фишера (φ*эмп)
	%	Абс.	%	Абс.	
Эмоциональное благополучие	40	10	72	18	2.323 (p≥0,01)
Неустойчивое эмоциональное благополучие	52	13	28	7	3.919(p≥0,01)
Эмоциональное неблагополучие	8	2	0	0	2.224 (p≥0,05)

Из таблиц 2,3 видно, что в контрольной группе не произошло изменений в уровнях эмоционального благополучия, а в экспериментальной – увеличилось количество дошкольников с эмоциональным благополучием, уменьшилось количество испытуемых с неустойчивым эмоциональным благополучием и эмоциональным неблагополучием. Из этого следует, коррекция эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста будет успешной, если использовать техники арт-терапии.

Родители современных дошкольников допускают ошибки в воспитании у детей психогигиены эмоций. Так они, боясь сильных эмоций детей, запрещают их им («Прекрати реветь», «Как тебе не стыдно злиться на меня», «Перестань обижаться», «Завидовать и ревновать плохо» и т.п.). Дети в свою

очередь не получают опыт проживания отрицательных эмоций (злость, раздражение, гнев, страх, обида, отвращение), боятся, сдерживают их, что приводит к неожиданным эмоциональным срывам, а вследствие этого к нарушениям эмоционального благополучия. Дошкольники, не имеющие опыт регулирования отрицательных эмоций, систематически останавливающие или «разворачивающие» их на себя, не овладевают навыками конструктивного выражения гнева, страха, обиды. В некоторых случаях даже не распознают их, не могут говорить о них. Остановка эмоциональных проявлений может привести к алекситимии, эмоциональной тупости, неадекватности и неустойчивости эмоций.

В процессе коррекционной работы нами использовались техники разных направлений арт-терапии: изотерапия, глинотерапия, сказкотерапия,

музыкотерапия. Эти техники позволили нам с одной стороны познакомить детей с человеческими эмоциями и их выражением, а с другой стороны – научить их распознавать эмоции у себя и других, регулировать их. Также техники позволили детям отреагировать отрицательные эмоции через предметное действие, преобразовав опыт остановки эмоционального переживания в опыт активного проживания.

На занятиях с использованием техник арттерапии дошкольники испытывали как положительные (радость, интерес, азарт и др.), так отрицательные эмоции (раздражение, тревога, злость, отвращение). Приемы контейнирования помогали научить дошкольников переживать эмоции и сообщать о своих потребностях и желаниях. Для этого психологу необходимо:

1. Распознавать эмоцию ребенка во время рисования, лепки.
2. Называть эмоцию («Я вижу, что ты злишься, грустишь, заинтересован и т.п.).
3. Поддерживать (Я понимаю тебя, это правда злит, огорчает, радует и т.п.).
4. Принимать эмоции (Я бы тоже разозлилась, огорчилась, обрадовалась, если бы..., «Ты имеешь право злиться»).
5. Просить сообщать о своих желаниях («Чего тебе сейчас не хватает?», «Тебе нужна помощь?», «Как можно исправить ситуацию?»).

Другой трудностью в процессе выполнения арттерапевтических заданий был разный темп работы дошкольников. Одни выполняли медленно, тщательно прорисовывая задуманные элементы, а

другие, наоборот, справлялись быстро, рисовали размашистыми и небрежными движениями. Были дети, которые вообще в начале работы отказывались изображать эмоции с использованием техник арттерапии. Психолог в этом случае предлагал детям дорисовать еще что-то, разворачивал с ними беседу о рисунке.

Для отдельных детей составляло трудностью проигрывание эмоций сказочных героев. Это задание вызывало смущение, растерянность, а иногда отказ от действий. Психолог предлагал детям сначала вспомнить ситуацию, в которой ребенок переживал такую эмоцию и показать ее другим. После этого дети с легкостью осуществляли перенос на сказочного героя.

Заключение

1. Эмоциональное неблагополучие дошкольника как отрицательно окрашенное эмоциональное состояние, которое проявляется в нестабильности и неадекватности эмоциональных реакций ребенка при взаимодействии с окружающими.
2. У большинства дошкольников неустойчивое эмоциональное благополучие.
3. Коррекция эмоционального неблагополучия дошкольников осуществляется через комплексную психологическую работу с педагогами ДООУ, родителями и детьми. Работа с детьми предполагает использование техник арт-терапии.
4. Важными рекомендациями для родителей является: уважение эмоций детей, помощь детям в понимании своих эмоций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Фаустова, И.В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Фаустова. – Елец, 2011. – 21 с. – Текст : непосредственный.
2. Фрайфельд, И.В. Эмоциональное благополучие дошкольника: определение, уровни, показатели / И.В. Фрайфельд. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогического образования. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т, 2008.

REFERENCES

1. Faustova I.V. Psihologo-pedagogicheskie uslovija preodolenija jemocional'nogo neblagopoluchija detej starshego doshkol'nogo vozrasta. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Psychological and pedagogical conditions for overcoming emotional distress in older preschool children. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Elec, 2011. 21 p.
2. Frajfel'd I.V. Jemocional'noe blagopoluchie doshkol'nika: opredelenie, urovni, pokazateli [Emotional well-being of a preschooler: definition, levels, indicators]. *Problemy pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of teacher education]. Moscow: Mosk. ped. gos. un-t, 2008.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Шерешкова, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Россия, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Shereshkova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830.

Евгения Васильевна Баева
г. Киров

**Особенности психолого-лингвистической экспертизы
на материалах экстремистских текстов**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме психолого-лингвистической экспертизы, которая назначается и проводится в сфере противодействия преступлений, направленных на распространение материалов экстремистского характера. Целью данной работы является анализ прагматических особенностей психолого-лингвистической экспертизы статей, опубликованных в различных электронных СМИ и социальных сетях и содержащих в себе признаки экстремизма. В статье представлена специфика и степень воздействия текста на адресата, само содержание и значение текста отходит на второй план. Поэтому эксперт-лингвист может выявить только о чем анализируемый текст, эксперт-психолог же в свою очередь выявляет как данный текст воспринимается адресатом и в какой степени воздействует на его сознание.

Результаты данного исследования могут быть применены при написании выпускных квалификационных работ и других научных студенческих проектов, заключающихся в исследовании текстов экстремистской направленности на предмет выявления способов воздействия и особенностей восприятия материалов гражданами.

Ключевые слова: психолого-лингвистическая экспертиза, экстремистский текст, прагматика, эмоционально-окрашенные лексические единицы и словосочетания.

Evgeniya Vasilievna Baeva
Kirov

**Specifics of psychological and linguistic expertise based on the materials of
extremist texts**

The article is devoted to the current topic of psychological and linguistic expertise which is assigned and conducted in the field of countering crimes aimed at distributing extremist materials. The purpose of this work is to analyze the pragmatic features of the psychological and linguistic expertise of articles published in various electronic media and social networks and containing signs of extremism. The article presents the specifics and extent of the impact of the text on the addressee, the very content and meaning of the text fades into the background. Therefore, an expert linguist can only reveal what the analyzed text is about, an expert psychologist, in turn, reveals how this text is perceived by the addressee and to what extent it affects his consciousness.

The results of this study can be applied when writing final qualifying papers and other scientific student projects which consist in the study of extremist texts in order to identify ways of influencing and features of the perception of materials by citizens.

Keywords: psychological and linguistic expertise, extremist text, pragmatics, emotionally colored lexical units and phrases.

Психолого-лингвистическая экспертиза назначается для выявления пропаганды, призывов, унижений, оскорблений различных социальных групп, религии, нации, расы, а также угрозы и выражения о подстрекательстве в текстах экстремистской направленности. С помощью данной экспертизы выявляются обстоятельства, эмоциональные состояния и цели адресанта экстремистского текста. Основной целью адресанта текста экстремистской направленности является не обнародование материала как такового, а возбуждение вражды и агрессии посредством обнародования материалов конкретного содержания (т.е. субъективная сторона преступления заключается в совершении действий, направленных на возбуждение вражды, а публичность действия является квалифицирующим признаком состава преступления). Таким образом, публичное выступление или публикация текста с использованием СМИ или социальных се-

тей является средством достижения цели возбуждения вражды, розни, унижения достоинства, а также других деяний (пропаганда, призыв, оправдания и др.)

В данной статье будут рассмотрены характерные черты психолого-лингвистической экспертизы статей, опубликованных в различных социальных сетях и содержащих в себе признаки экстремизма. Необходимо выделить следующие особенности в качестве основных: языковые и речевые (лексико-грамматические, синтаксические, семантические), коннотативные (эмоции, особенности мышления, установки и др.) и прагматические (цель, интенция, реакция). Более конкретно остановимся на прагматических особенностях. Нами было проанализировано 55 статей, опубликованных на электронных ресурсах популярных изданий (*BBC News, The Guardian, USA Today* и др.) и публичных постов в сети Интернет (*Twitter, Reddit* и др.) и выявлено 120

примеров основных особенностей текстов экстремистской направленности.

Вербальный экстремизм – это особый вид экстремистской деятельности, который преследует, как правило, политические цели, реализуемые различными средствами и методами, с привлечением агитационно-пропагандистских возможностей воздействия на аудиторию. Существует множество группировок, так и влиятельных людей, которые пытаются привлечь как можно больше людей к своей идеологии по средствам речевого воздействия. Экстремистские тексты становятся массово доступными, особенно в социальных сетях, и являются довольно сильным орудием вербовки, разжигания ненависти и агрессии людей по отношению к расе, нации, этносу и политическому строю страны.

Первостепенной задачей эксперта-лингвиста является выявление цели, направленности и результата адресанта экстремистского текста. То есть, под прагматикой понимается закрепленное в языковой единице отношение говорящего к действительности, к содержанию сообщения и к адресату [1, 2, 3]. Задача эксперта-лингвиста – ответить на вопрос о том, кто, где и при каких обстоятельствах обращается к словообразовательным средствам, чтобы ясно и доступно выразить мысль, либо воздействовать на читателя. Контекстуально использование «словарного» слова подразумевает интенциональность конкретной соотнесенности выраженного знака, то есть семантико-синтаксическое устройство высказывания выражает прагматическую направленность адресанта, включающую познавательные и коммуникативные интенции. Таким образом, анализируется «значение говорящего», попытка проанализировать значение слова/выражения в контексте.

Прагматические особенности связаны со следующими функциями: эмотивная (лексика, для выражения эмоций, описывающая эмоции и т.д. – выражение чувств и эмоций), волюнтаривная (выражение волеизъявления автора, говорящего), апеллятивная (призыв, побуждение к тем или иным действиям) и контактоустанавливающая (контакт между индивидами с помощью языка или текста). Адресант стремится произвести коммуникативный эффект, наилучшим образом воздействовать на читателя, привлечь внимание, заинтересовать или, напротив, взволновать, отвлечь, убедить или ввести в заблуждение, благодаря использованию коннотации как экспрессивно-эмоционально-оценочного содержания слова или словосочетания.

Таким образом, важными аспектами прагматики при проведении психолого-лингвистической экспертизы являются намерение адресанта, его воздействие на читателя и реакция читателя посредством использования эмоционально-окрашенных лексических единиц и словосочетаний.

1. Следующий пост был опубликован в социальной сети Twitter Дональдом Трампом:

In light of the attack from the Invisible Enemy, as well as the need to protect the jobs of our GREAT

American Citizens. I will be signing an Executive Order to temporarily suspend immigration into the United States!

[Donald J. Trump (@realDonaldTrump), 21.04.2020: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1252418369170501639>].

Цель адресанта – сообщить о подписании указа о временном приостановлении миграции в США. По интенции можно проследить дискредитацию по отношению к иммигрантам. Сообщение написано в официально-деловом стиле, свойственном сфере политики. Намерение автора запретить въезд иммигрантам, ввиду личной неприязни, однако данный посыл завуалирован. На это указывает словосочетание *our GREAT American Citizens* с использованием притяжательного местоимения (*our*), указывающего именно на жителей Америки и их ценность, в отличие от иммигрантов. Автор текста использует инверсию, в начале упоминая «невидимого врага» (*Invisible Enemy - невидимый враг*). Реакция читателей неоднозначная. Одни поддерживают автора, другие называют его расистом (*No doubt Trump's base is primarily motivated by racism. This is why Trump does this. Every. Damn. Time.* [Jennifer Rubin (@JRubinBlogger), 21.04.2020]).

2. Следующий пример взят со стороннего источника, поскольку оригинальные посты автора, Майкла Капуто, были удалены с официального сайта Twitter в связи с обновленной политикой сайта:

The Chinese Communist Party has always been adept at lying to cover their murders. What's remarkable here is the US Democrats and their conjugal media repeating CCP propaganda because they hate Trump more than they love America. The Wuhan virus has exposed them. [Michael Caputo, 17.03.2020: <https://edition.cnn.com/2020/04/23/politics/michael-caputo-tweets/index.html>].

Намерение автора – обвинить и выставить Китай с плохой стороны, обвиняя их в убийстве, вызывая шквал негатива в сторону страны (*to cover their murders*). Автор делает акцент на то, что многие следуют пропаганде Китая (*US Democrats and their conjugal media*). По интенции автора можно проследить дискредитацию. Также автор использует выражение «*The Wuhan virus*», которое намекает на вину именно Китая, которое ранее было использовано Дональдом Трампом. Реакция читателей крайне негативная, пост считается неприемлемым, поскольку был удален с официального источника.

3. Дональд Трамп опубликовал следующий пост в социальной сети Twitter:

Seriously failed presidential candidate, Senator Elizabeth "Pocahontas" Warren, just introduced an Amendment on the renaming of many of our legendary Military Bases from which we trained to WIN two World Wars. Hopefully our great Republican Senators won't fall for this! [Donald J. Trump, 11.06.2020: <https://mobile.twitter.com/realDonaldTrump/status/1271145584791965696>]

Намерение автора – указать на введение сенатором, кандидатом в президенты США, Элизабет Уоррен, поправку о переименовании военных баз США. Упомянув провал кандидата (*seriously failed*), автор поста называет сенатора *Pocahontas* (сравнение), что в переводе значит «маленькая баловница, проказница». По интенции прослеживается дискредитация кандидата путем инверсии, упоминая в начале предложения именно о провале кандидата. Прилагательное *legendary* указывает на значимость сохранения названий для США. Автор текста выделяет глагол *win*, написав заглавными буквами, чтобы указать на весомость данных баз в выигрыше в двух Мировых войнах (однако победа во Второй Мировой войне принадлежит именно СССР). Интенция текста – дискредитация и внушение посредством побудительного восклицательного предложения (*Republican Senators won't fall for this!*).

4. Следующий текст был опубликован в социальной сети Twitter Джеффри Гутерманом:

Please block me if you support Trump. I block all Dumpers who rear their ugly and empty heads on my timeline. All of them. I welcome new followers unless you support Trump. Together, we will remove this pile of crap! [Jeffrey Guterman (@JeffreyGuterman), 05.06.2020: <https://mobile.twitter.com/JeffreyGuterman/status/1268967080654667776>].

Намерение автора – выступить против президента США, Дональда Трампа. По интенции прослеживается убеждение посредством нецензурной лексики (*pile of crap*), негативно окрашенная лексика (*Dumpers, ugly and empty heads*). Автор воздействует на читателя призывом, используя побудительное, восклицательное предложение. Реакция читателей не бурная, поскольку призыв косвенный.

5. Следующий пример был опубликован в социальной сети Instagram Тайсоном Фьюри, профессиональным боксером Великобритании:

This is the great man sir Winston Churchill, a man who saved millions of lives in the uk and around the world (смукер) he made it possible to live in the world we know today, don't forget if Hitler would of won the war there would be no Black, Gypsy, Jew, in Europe as he would of killed them all. We owe our lives to this legend of a leader, Sir Winston Churchill I salute you as A patriot of England & the world heavyweight boxing champion & the Gypsy King. RIP #worldsgreatestleader @borisjohnsonuk grow a pair. Do not let anyone desecrate our great leaders monument. #ILOVEYOUENGLAND [Tyson Fury (@gypsyking101), 13.06.2020: <https://---/p/CBWmdv1je6P/>]

Намерение автора – приписать все достижения государственных деятелей различных стран Уинстону Черчиллю. По интенции прослеживается внушение читателю о превосходстве Уинстона Черчилля посредством эмоционально-окрашенной и военной лексики (*the great man, a leader, our great leaders*). Автор воздействует на читателя, уверяя,

что Уинстон Черчилль спас не только Великобританию, но и весь мир. Реакция читателей негативная, поскольку сам Уинстон Черчилль, хоть и был прекрасным военным лидером, также высказывал неприемлемые вещи об индейцах и арабах (*Churchill was no doubt a great war time leader, but he was also a racist who said some absolutely disgusting things about Indians and Arabs over his lifetime. People tend to ignore this when they glorify him.*).

6. Следующий текст был опубликован в социальной сети Twitter президентом Дональдом Трампом:

So interesting to see "Progressive" Democrat Congresswomen, who originally came from countries whose governments are a complete and total catastrophe, the worst, most corrupt and inept anywhere in the world (if they even have a functioning government at all), now loudly and viciously telling the people of the United States, the greatest and most powerful Nation on earth, how our government is to be run. Why don't they go back and help fix the totally broken and crime infested places from which they came. Then come back and show us how it is done. These places need your help badly, you can't leave fast enough. I'm sure that Nancy Pelosi would be very happy to quickly work out free travel arrangements! [Donald J. Trump (@realDonaldTrump), 14.07.2019: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1150381394234941448>].

Направленность текста – обвинить и настроить граждан против женщин-конгрессменов Александрии Окасио-Кортес, Рашиды Тлайб, Айанны Прессли и Ильханы Омара, которые «злобно» настроены против политики Дональда Трампа и США. Автор выставляет США как самое могущественное и великое государство на земле (*the United States, the greatest and most powerful Nation on earth*), унижая правительства стран женщин-конгрессменов (*whose governments are a complete and total catastrophe, the worst, most corrupt and inept anywhere in the world*). Автор данного поста использует иронию, на что указывает использование кавычек (*"Progressive"*). Использование превосходных прилагательных указывает на крайне сильное эмоциональное, негативное отношение к женщинам-конгрессменам. По интенции прослеживается дискредитация с одной стороны политиков, с другой женщин. Автор использует побудительные предложения (*Why don't they go back...; Then come back and show us*). Поскольку Дональд Трамп – республиканец, а Александрия Окасио-Кортес, Айанна Прессли, Ильхан Омар и Рашида Тлайб – демократы, Дональд Трамп язвит и высказывается довольно негативно о женщинах политиках. Автор использует косвенный призыв *«go home»*, который показывает презрение президента. Также президент, не признав, что данные выражения предполагают расистские наклонности, призвал следующим постом извиниться самих женщин политиков:

When will the Radical Left Congresswomen apologize ... for the foul language they have used, and the terrible things they have said. So many people are angry at them & their horrible & disgusting actions! [Donald J. Trump (@realDonaldTrump), 15.06.2019: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1150720283654938625>]

Многие читатели и, конечно, сами женщины-конгрессмены, были крайне недовольны такими заявлениями президента США.

Таким образом, прагматический потенциал экстремистского текста заключается в тональности коммуникации в социальных сетях, т.е. общественно-политический и религиозный. Для носителей, т.е. субъектов экстремистских идей, важно до-

стичь определенного идеологического идеала. Экстремистские тексты имеют публичный коммуникативный характер, поскольку публикуются в социальных сетях, и нацелены на массовую аудиторию. Виртуальное и визуальное воплощение англоязычных экстремистских текстов направлено на достижение двух коммуникативных целей: заставить адресата совершить определенные действия (косвенные или прямые призывы в экстремистских текстах), сформировать или изменить мировоззрение (использование спекулирующих языковых средств: поощрение, порицание, либо угроза). Оскорбление в визуальном и вербальном характере является основой экстремистских текстов, способствующая их коммуникативной успешности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Апресян, Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря / Ю.Д. Апресян // Прагматика и проблемы интенсивности. Ин-т языкознания АН СССР. – Москва, 1988.
2. Апресян, Ю.Д. Перформативы в грамматике и словаре / Ю.Д. Апресян // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1986. – Т. 45, № 3. – С. 208–223.
3. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс ; пер. с англ. В.В. Туровского // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 217–237.

ИНТЕРНЕТ-ССЫЛКИ

1. Donald J. Trump (@realDonaldTrump), 21.04.2020: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1252418369170501639>
2. Jennifer Rubin (@JRubinBlogger), 21.04.2020
3. Michael Caputo, 17.03.2020: <https://edition.cnn.com/2020/04/23/politics/michael-caputo-tweets/index.html>
4. Donald J. Trump, 11.06.2020: <https://mobile.twitter.com/realDonaldTrump/status/1271145584791965696>
5. Jeffrey Guterman (@JeffreyGuterman), 05.06.2020: <https://mobile.twitter.com/JeffreyGuterman/status/1268967080654667776>
6. Tyson Fury (@gypsyking101), 13.06.2020: <https://---/p/CBWmdvIje6P/>
7. Donald J. Trump (@realDonaldTrump), 14.07.2019: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1150381394234941448>
8. Donald J. Trump (@realDonaldTrump), 15.06.2019: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1150720283654938625>

REFERENCES

1. Апресян Ю.Д. Pragmaticheskaja informacija dlja tolkovogo slovarja [Pragmatic information for an explanatory dictionary]. Pragmatika i problemy intensivnosti. In-t jazykoznanija AN SSSR [Pragmatics and intensity issues. Institute of Linguistics of the Academy of Sciences of the USSR]. Moscow, 1988.
2. Апресян Ю.Д. Performativy v grammatike i slovare [Performatives in grammar and vocabulary]. *Izvestija AN SSSR. Serija literatury i jazyka* [News of the USSR Academy of Sciences. Series of literature and language], 1986, vol. 45, no. 3, pp. 208–223.
3. Grajs G.P. Logika i rechevoe obshhenie [Logic and speech communication]. V.V. Turovskij (ed.). *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 16. Lingvisticheskaja pragmatika* [New in foreign linguistics. Issue 16. Linguistic pragmatics]. Moscow: Progress, 1985, pp. 217–237.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Баева, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: evgenia.baeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2307-4427.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E. V. Baeva, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: evgenia.baeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2307-4427.

Наталья Александровна Жданова
г. Донецк, Донецкая Народная Республика

Методы интеграции учебных материалов по иностранному языку в коммуникативный контекст

В статье анализируются проблемы развития навыков профессиональной коммуникации в ходе преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях и соответствующие требования к содержанию учебных материалов. Выполнен анализ современной ситуации в данной области и сделан вывод о недостаточной эффективности преподавания иностранных языков и недостаточном использовании коммуникативного подхода, который предполагает доминирующую роль коммуникаций по отношению к средствам и функциям языка, такими как, например, грамматика или лексика. Фактически, учебная работа, зачастую сводится к обучению технике перевода и пассивному восприятию профессиональных текстов, которые, как правило, не увязаны в должной мере с программой обучения по профилирующим дисциплинам. Предложены методы интеграции учебных материалов по иностранному языку в реальный контекст коммуникации, имеющей место в областях специализации студентов.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, преподавание иностранных языков, учебные материалы, коммуникативный контекст, профессиональная коммуникация, коммуникативная ситуация.

Nataliia Aleksandrovna Zhdanova
Donetsk, Donetsk People's Republic

Methods of integrating foreign language tutorials into communicative contexts

The paper analyzes problems of developing professional communication skills in the course of teaching foreign languages in higher education institutions as well as the relevant requirements to the contents of tutorials. The analysis of the current situation in this area has been done and a conclusion has been made about insufficient effectiveness of teaching foreign languages and insufficient use of the communicative approach which implies the dominant role of communications as compared to means and functions of a language, such as grammar or vocabulary. Factually, the teaching is often limited to the training in translation techniques and passive perception of the contents of professional texts, which, as a rule, are not duly linked to the major programs. Methods of integration of tutorials into real communication contexts related to the students' specialization areas have been proposed.

Keywords: higher education institutions, teaching foreign languages, tutorials, communicative context, professional communications, communicative situation.

Динамичное развитие современного общества и глобализация предъявляют все более высокие и сложные требования к компетенциям специалиста. В настоящее время общеизвестно, что ключевым условием профессионального успеха во многих сферах деятельности является наличие хорошо развитых коммуникативных компетенций, в число которых входит умение общаться, получать и перерабатывать информацию на иностранных языках, в особенности на английском. При этом следует понимать, что понятия «знание языка» не сводится к «знанию о языке», то есть к изучению лексических единиц и освоению формальных правил построения высказываний. Понимаемое таким образом знание о языке может, в лучшем случае, обеспечить пассивное восприятие простых описаний бытовых ситуаций либо технической документации. Для профессионального развития специалиста необходим переход к более высокому уровню освоения иностранного языка – профессионально-коммуникативному, который подразумевает, в частности, знание и навыки использования принятых норм межличностной, институциональной и массовой коммуникации, а также навыки использования иноязычных источников [1, С. 22].

Необходимым условием владения языком на коммуникативном уровне является умение понимать и анализировать соответствующий коммуникативный контекст, который И.Е. Папулинова

определяет, как тип социального контекста, включающий набор «значимых компонентов коммуникативной ситуации», определяющий, в свою очередь, выбор форм выражения [2, С. 141]. Следовательно, материалы, по которым обучаются студенты, должны быть интегрированы в профессиональный коммуникативный контекст, то есть соответствовать набору элементов коммуникативных ситуаций, типичных для изучаемой профессиональной области.

К сожалению, современная практика преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях показывает, что используемые учебные материалы во многих случаях не обеспечивают возможность развития навыков коммуникации на изучаемом языке. Сами учебные материалы зачастую представляют собой сборники разрозненных текстов по тематике изучаемой специальности, не всегда должным образом увязанных с учебной программой. Работа с такими материалами обычно сводится к переводу текстов и, в лучшем случае, включает анализ особенностей их грамматической структуры и профессиональной лексики. Изучение материалов, как правило, затрудняется тем, что преподаватели вынуждены восполнять недостаток у студентов базовых знаний и навыков владения соответствующим иностранным языком, которые должны были быть получены в ходе освоения школьной программы. Одной из наиболее

важных методологических проблем при этом в настоящее время является формирование условий, в которых студенты могут максимально интенсивно знакомиться с аутентичным языком и аутентичными материалами. Основная трудность, связанная с этой проблемой, заключается в том, что, с одной стороны, высокая ценность поощрения аутентичности представляется вполне очевидной и общепринятой, с другой стороны, анализ различных аспектов процесса преподавания и обучения часто выявляет тот факт, что данная идея оказывается реализованной не в полной мере. Учебные материалы полезны в той мере, в какой они используются для удовлетворения потребностей обучающихся [3, С.115]. Использование материалов, удовлетворяющих потребностям учащихся, является одним из основных принципов коммуникативного подхода. При этом следует понимать, что только коммуникативный контекст, то есть ситуация, возникающая в ходе общения, определяет выбор конкретных форм выражения тех или иных мыслей [3, С.7]. Соответственно, в рамках коммуникативного подхода, задачи обеспечения коммуникации доминируют над средствами и функциями языка, такими как грамматика, лексика и т.п. [3, С.7].

В последние десятилетия элементы коммуникативного подхода все в большей мере используются в учебных материалах. Так, традиционными видами учебной работы в современных учебниках являются: деятельность по повышению осведомленности, повторение пройденного, расширение словарного запаса, заполнение пробелов, головоломки, сопоставление, прогнозирование, ранжирование, перефразирование, отбор, диалоги, различение истинных и ложных утверждений, расшифровка, мозговой штурм, отображение и передача информации, презентация, составление отчетов, обсуждение, решение задач, ролевые игры, интервью, моделирование и проектная работа [4, С.133-150]. Некоторые из указанных видов деятельности имеют больший потенциал для реализации языковых функций (например, обсуждение или интервью), другие, такие как повторение пройденного или заполнение пробелов, имеют меньший потенциал. При этом, анализ учебных пособий показывает, что объемы учебной работы, не связанной

прямо с развитием коммуникативных компетенций, достаточно велики. Это означает, что следует искать методы адаптации учебных материалов, которые помогли бы в приобретении эффективных навыков профессионального общения. В связи с этим, представляется целесообразным предложить следующие методы интеграции учебных материалов в контексты, прямо связанные с коммуникативными процессами в изучаемых студентами профессиональных областях:

- обеспечение четкой взаимосвязи учебных материалов по иностранному языку и учебной программы по профилирующим дисциплинам, что позволит охватить широкий круг возможных контекстов, связанных с коммуникацией между специалистами соответствующих отраслей;

- значительное увеличение в учебных программах по иностранному языку доли учебной работы, связанной с практическим обучением навыкам диалога и обсуждения профессиональных вопросов (в частности, деловых игр, основанных на реальных ситуациях трудовой деятельности);

- расширение использования аудиовизуальных материалов по профессиональной тематике в соответствии с профилем обучения (в частности, видеоматериалов с сайтов компаний из соответствующих секторов экономики и с видеоплатформ, например, YouTube и т.п.);

- расширение программ сотрудничества с зарубежными высшими учебными заведениями аналогичного профиля с организацией общения, например, в формате видеоконференций;

- включение в состав учебных материалов информации об актуальных новостях в областях специализации студентов, а также смежных областях знания, организация регулярной практики переводов соответствующих текстов с иностранного языка на русский и с русского на иностранный.

Применение указанных методов будет способствовать формированию у студентов навыков эффективной профессиональной коммуникации в выбранных сферах деятельности, а также умения находить, анализировать и использовать зарубежную информацию, способствующую повышению квалификации и успешному развитию карьеры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Долгенко, А.Н. Структура лингвистической компетенции государственного служащего / А.Н. Долгенко, С.Ф. Мурашко, Г.Г. Слышкин. – Текст : непосредственный // Акмеология. –2014. – № 3 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-lingvisticheskoy-kompetentsii-gosudarstvennogo-sluzhaschego> (дата обращения: 07.11.2021).
2. Папулинова, И.Е. Коммуникативный контекст при реализации директивных речевых актов в диалогическом дискурсе / И.Е. Папулинова. – Текст : непосредственный // VI Научная конференция : материалы конференции. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2001. – С. 141-142.
3. Watkins, P. Learning to teach English: a practical introduction for new teachers / P. Watkins. – [S. l.] : Delta Publishing, 2014. – 144 p. – Text : direct.
4. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Санкт-Петербург : БЛИЦ ; Кембридж : Университи пресс, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Slyshkin G.G. Struktura lingvističeskoj kompetencii gosudarstvennogo sluzhashhego [The structure of the linguistic competence of a civil servant]. *Akmeologija [Acmeology]*, 2014, no. 3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-lingvisticheskoj-kompetencii-gosudarstvennogo-sluzhashego> (Accessed 07.11.2021).
2. Papulinova I.E. Kommunikativnyj kontekst pri realizacii direktivnyh rečevykh aktov v dialogičeskom diskurse [Communicative context in the implementation of directive speech acts in dialogical discourse]. VI Nauchnaja konferencija: materialy konferencii [VI Scientific Conference]. Tambov: Izd-vo Tamb. gos. teh. un-ta, 2001, pp. 141-142.
3. Watkins P. Learning to teach English: a practical introduction for new teachers. [S. l.]: Delta Publishing, 2014. 144 p.
4. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkij terminologičeskij spravočnik po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov [English-Russian terminological guide on methods of teaching foreign languages]. Saint Petersburg: BLIC ; Kembri-dzh: Juniversiti press, 2001. 224 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Жданова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка для экономических специальностей, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, Донецкая Народная Республика, e-mail: nata.zhdanova2014@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Zhdanova, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of English for Economic Specialties, Donetsk National University, Donetsk, Donetsk People's Republic, e-mail: nata.zhdanova2014@gmail.com.

УДК 811.111

DOI 10.52772/25420291_2021_4_199

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

**Вариативность метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство»
в романе Ф. Бёрнетт «Таинственный сад»**

Цель данной статьи – проанализировать вариативность метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство» в романе Ф. Бёрнетт «Таинственный сад». Данная цель предполагает решение следующих задач: проанализировать стертые и оригинальные метафоры модели «Звуки птиц – музыкальное искусство» в исследуемом романе; выделить особенности их варьирования; определить роль вариативности метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство» в сюжете романа. Согласно полученным результатам, в романе Ф. Бёрнетт «Таинственный сад» происходит варьирование метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство». При этом наблюдается постепенный переход от стертых к оригинальным метафорам, что, в свою очередь, играет важную роль в развитии сюжета: по мере усложнения метафор происходит обогащение внутреннего мира главных героев.

Ключевые слова: метафора, вариативность, варьирование, стертая метафора, оригинальная метафора.

Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

**Variation of the metaphor “Sounds of Birds - Musical Art” in the novel
“The Secret Garden” by F. Burnett**

The purpose of this article is to analyze the variability of the metaphor “Sounds of birds – musical art” in the novel “The Secret Garden” by F. Burnett. This goal involves the solution of the following tasks: to analyze the trite and original metaphors of the model “Sounds of birds – musical art” in the novel under study; to highlight the features of their variation; to define the role of variability of the metaphor “Sounds of birds – musical art” in the plot of the novel. According to the results obtained, in the novel “The Secret Garden” by F. Burnett there is a variation of the metaphor “Sounds of birds – musical art”. At the same time there is a gradual transition from trite to original metaphors that play an important role in the development of the plot: as the metaphors become more complex, the inner world of the main characters is enriched.

Keywords: metaphor, variability, variation, trite metaphor, original metaphor.

Цель данной статьи – проанализировать вариативность метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство» в романе Ф. Бёрнетт «Таинственный сад». Данная цель предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать стертые и оригинальные метафоры модели «Звуки птиц – музыкальное искусство» в исследуемом романе.
2. Выделить особенности их варьирования.

3. Определить роль вариативности метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство» в сюжете романа.

В качестве материала исследования используются 24 метафоры, относящиеся к модели «Звуки птиц – музыкальное искусство» из романа Ф. Бёрнетт «Таинственный сад».

Методы исследования: описательный метод, методы контекстуального и дискурсивного анализа.

По определению В.Г. Гака, вариативность – одно из фундаментальных свойств функционирования языка [1, С. 4]. В Лингвистическом энциклопедическом словаре термин «вариантность (вариативность)» определяется как 1) представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как о ее модификации, разновидности или как об отклонении от некоторой нормы; 2) характеризующий способ существования и функционирования единиц языка и системы языковой в целом [2]. По мнению Н.М. Фирсовой, в качестве эквивалентов термина «вариативность» очень часто используются термины «вариантность», «варьирование», «вариабельность». Имели место отдельные попытки их терминологического разграничения, но не все они дали положительные результаты [4, С. 84]. В данной работе при описании вариативности метафор принимаем определение Д.А. Шабаговой, которая считает, что, несмотря на близость рассматриваемых терминов, «можно использовать термин вариативность для обозначения свойства подвижности единиц языка, тогда как термин вариантность имеет более широкое значение. Он служит для обозначения вариантов языковой системы» [5, С. 10].

В данной статье впервые рассматривается процесс вариативности метафор на материале модели «Звуки птицы – музыкальное искусство» из известного романа англо-американской писательницы Ф. Бёрнетт «Таинственный сад».

В романе Ф. Бёрнетт «Таинственный сад» повествуется о 10-летней девочке по имени Мэри Леннокс. Она живет в Британской Индии под присмотром слуг. Девочка растет эгоистичной, избалованной и, кроме того, нездоровой (окружающие замечают желтоватый цвет ее кожи). Родители не занимаются воспитанием ребенка, а вскоре умирают от холеры. Мэри обнаруживают британские солдаты и отправляют в Великобританию к дяде по отцовской линии Арчибальду Крейвену. Он живёт уединенно в большом особняке, более того, редко бывает дома, и Мэри снова оказывается предоставленной себе. Однако в этот раз никто не потакает ее капризам. В поместье Мэри Леннокс находит заброшенный сад. Ее дядя закрыл его 10 лет назад после смерти жены. Ключ же от сада он надежно закопал. Благодаря птице малиновке девочка находит ключ и начинает ухаживать за заброшенным садом. Позднее она привлекает к этой работе брата служанки Дикена и своего кузена Колина. Сын дяди, Колин, прикован к постели из-за проблемы со спинным мозгом, что не лучшим образом сказывается не только на его самочувствии, но и характере – ребенок постоянно в плохом настроении, капризничает, изводя врачей и слуг. Работа в саду благотворно влияет на детей: меняется их характер, они на глазах обретают здоровье.

Описывая необыкновенную красоту природы таинственного сада, Ф. Бёрнетт обращается к метафорам, передающих щебетание птиц. При этом, в

рамках метафорической модели «Звуки птиц – музыкальное искусство» прослеживается две метафоры: «Звуки птиц – пение» и «Звуки птиц – игра на музыкальных инструментах». По сути, эти метафоры имеют одно и то же значение. Отличие лишь в том, что первая метафора является стертой (общеупотребительной), а вторая – оригинальной (авторской).

Следует отметить, что ученые традиционно выделяют две большие категории метафоры – стертые (конвенциональные, мертвые) и оригинальные (авторские), подчеркивая, что в художественной речи граница между ними не всегда является четкой. Как отмечает В.А. Маслова, возможны многочисленные авторские вариации конвенциональных метафор, которые «то приближаются к устойчиво-традиционному, то удаляются от него настолько, что становятся почти неузнаваемы» [3, С. 63]. Предполагаем, что в художественной литературе варьирование может происходить не только между стертыми и оригинальными метафорами, но внутри этих категорий.

Рассмотрим особенности вариативности заявленных метафор в анализируемом художественном произведении подробно.

Как уже было сказано выше, изначально метафора «Звуки птиц – пение» является стертой, и в таком виде она довольно часто фигурирует в романе. Так, например, метафора пения позволяет описать щебетание малиновки, которая впоследствии указывает Мэри место, где лежит ключ от ворот сада. Ср.:

‘There are trees there – I saw the tops of them. A bird with a red breast was sitting on one of them, and he sang.’ [6, С. 37].

The robin kept singing and twittering away and tilting his head on one side, as if he were as excited as she was [6, С. 64].

Дикон делится своими наблюдениями о том, как появляются и взрослеют птицы: также обнаруживается стертая метафора пения. Ср.:

‘I’ve lived on th’ moor with ‘em so long. I’ve watched ‘em break shell and come out an’ fledge an’ learn to fly an’ begin to sing, till I think I’m one of them [6, С. 80].

Стертая метафора пения может усложняться и становится развернутой. Так, птицы метафорически поют или заканчивают «песню» – музыкальное произведение, в котором происходит чередование куплета и припева. Ср.:

She thought of the robin and of the way he seemed to sing his song at her... [6, С. 36].

He flew on to the nearest currant-bush and tilted his head and sang a little song right at him [6, С. 75].

But just that moment the robin, who had ended his song, gave a little shake of his wings, spread them and flew away [6, С. 40].

К стертой метафоре пения птиц могут присоединиться другие стертые метафоры: “to burst out” в значении «начинаться внезапно», “a scrap of a

song” – «отрывок из песни». В результате, возникает наложение стертых метафор. Ср.:

... *the robin had flown on to one of its branches and had burst out into a scrap of a song* [6, С. 39].

В двухслойной метафоре может наблюдаться сочетание стертой и оригинальной метафор. Так, «песни» птиц наравне со свежим воздухом и ароматами цветущего сада могут уподобиться текучей жидкости, проникающей в дом. Ср.:

Mary was at the window in a moment and in a moment more it was opened wide and freshness and softness and birds' songs were pouring through [6, С. 149].

По мере развития сюжета автор одновременно с усложненными стертыми метафорами пения, репрезентирующими птичий щебет, использует оригинальные метафоры игры на духовых музыкальных инструментах: *fluting, piping, golden trumpets*.

Так, вероятно, негромкое щебетание птиц в верхнем регистре представлено в метафоре нежного тембра флейты, реализуя эстетическую и эмотивную функции: звуки птиц вызывают сильнейший эмоциональный отклик в душе Мэри, ей хочется самой играть на музыкальном инструменте и петь. Ср.:

... *when the door was open she sprang across the step with one bound, and there she was standing on the grass... with the sun pouring down on her and warm sweet wafts about her and the fluting and twittering and singing coming from every bush and tree. She clasped her hands for pure joy and looked up in the sky... she felt as if she must flute and sing aloud herself, and knew that thrushes and robins and skylarks could not possibly help it* [6, С. 120].

Предполагаем, что яркий и пронзительный тембр труб репрезентирует громкие насыщенные трели птиц. Ср.:

'Just listen to them birds – th' world seems full of 'em – all whistlin' an' pipin', he said [6, С. 140].

'Open the window!' he added, laughing half with joyful excitement and half at his own fancy. 'Perhaps we may hear golden trumpets!' [6, С. 149].

Простые оригинальные метафоры могут усложняться стертыми синестетическими эпитетами. Так, звуки птиц уподобляются тембру труб, которые звучат «слабо» и «сладко», вероятно, указывая на негромкое и приятное звучание. Ср.:

... *there were fluttering of wings and faint sweet pipes and humming and scents and scents* [6, С. 160].

Высшим мастерством писателя можно назвать развернутую оригинальную музыкальную метафору: щебетание птиц – мелодичный тембр отрывистых звуков флейты, а птицы – музыканты, которые настраивают свои инструменты перед концертом. Ср.:

The moor was blue and the whole world looked as if something Magic had happened to it. There were tender little fluting sounds here and there and everywhere, as if scores of birds were beginning to tune up for a concert. Mary put her hand out of the window and held it in the sun [6, С. 119].

Проанализировав примеры из романа Ф. Бёрнетт «Таинственный сад», выделим вариантность метафоры «Звуки птиц – музыкальное искусство»:

Простая стертая (общеупотребительная) метафора.

Осложненная стертая метафора (развернутая стертая, осложненная другой стертой или оригинальной метафорой).

Простая оригинальная метафора.

Осложненная оригинальная метафора (осложненная стертой метафорой).

Сложная оригинальная (развернутая) метафора.

Таким образом, согласно проведенному исследованию, в рамках модели «Звуки птиц – музыкальное искусство» происходит постепенный переход от стертых к оригинальным метафорам. Предполагаем, что это играет важную роль в развитии сюжета: сад начинает расцветать и благоухать, «оживляя» детей. По мере усложнения метафор наблюдается обогащение внутреннего мира главных героев. Они начинают замечать природную красоту, каждую ее деталь и получать эстетическое наслаждение от ее восприятия: птицы не просто метафорически «поют», они «поют песни», «играют на музыкальных инструментах», эти «музыкальные инструменты» «звучат» по-разному, птичий щебет начинает напоминать настоящий оркестр. Это благотворно сказывается на изменении характера и здоровья детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гак, В.Г. Об общих факторах вариативности в языке / В.Г. Гак. – Текст : непосредственный // Степановские чтения. Проблема вариативности в романских и германских языках : тез. докл. и сообщений Междунар. конф. – Москва : Изд-во РУДН, 2001. С. 4-5.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцевой. – Москва : Советская Энциклопедия, 1990. – 687 с. – Текст : непосредственный.
3. Маслова, В.А. Русская поэзия XX века: лингвокультурологический взгляд : учеб. пособие / В.А. Маслова. – Москва : Высшая школа, 2006. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Фирсова, Н.М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке : учеб. пособие / Н.М. Фирсова. – Москва : Изд-во РУДН, 2000. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Шахбагова, Д.А. Фонетическая система английского языка в диахронии и синхронии (на материале британского, американского, австралийского вариантов английского языка) / Д.А. Шахбагова. – Москва : Фоллис, 1992. – 284 с. – Текст : непосредственный.
6. Burnett, F. The Secret Garden. Wordsworth Classics / F. Burnett. – Great Britain, 2018. – 221 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Gak V.G. Ob obshhikh faktorah variativnosti v jazyke [About the general factors of variability in the language]. *Stepanovskie chtenija. Problema variativnosti v romanskih i germanskih jazykah: tez. dokl. i soobshhenij Mezhdunar. konf.* [Stepanov's readings. The problem of variability in Romance and Germanic languages]. Moscow: Izd-vo RUDN, 2001, pp. 4-5.
2. Jarcevoj V.N. (ed.) *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaja Jenciklopedija, 1990. 687 p.
3. Maslova V.A. *Russkaja poezija XX veka : lingvokul'turologicheskij vzgljad: ucheb. posobie* [Russian poetry of the twentieth century: a linguoculturological view]. Moscow: Vysshaja shkola, 2006. 256 p.
4. Firsova N.M. *Jazykovaja variativnost' i nacional'no-kul'turnaja specifika rechevogo obshhenija v ispanskom jazyke: ucheb. posobie* [Linguistic variability and national-cultural specificity of speech communication in Spanish]. Moscow: Izd-vo RUDN, 2000. 128 p.
5. Shahbagova D.A. *Foneticheskaja sistema anglijskogo jazyka v diahronii i sinhronii (na materiale britanskogo, amerikanskogo, avstralijskogo variantov anglijskogo jazyka)* [The phonetic system of the English language in diachrony and synchrony (based on the British, American, Australian versions of the English language)]. Moscow: Follis, 1992. 284 p.
6. Burnett F. *The Secret Garden*. Wordsworth Classics. – Great Britain, 2018. 221 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 811.111

DOI 10.52772/25420291_2021_4_202

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

Детское видение мира через призму метафор со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты»

Цель данной статьи – исследовать видение мира 13-летнего мальчика посредством метафор со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты». Задачи исследования: 1. Проанализировав метафоры со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты», выделить систему фреймов и слотов. 2. Определить актуальные для исследуемых метафор сферы-магниты. 3. Охарактеризовать особенности видения мира главного героя посредством исследуемых музыкальных метафор. Согласно полученным результатам, главный герой, описывая окружающий его мир, задействует все грани музыкального искусства: звучание музыки, тембры музыкальных инструментов, музыкальные инструменты, игру на музыкальных инструментах и музыкальный коллектив. Несмотря на мрачную обстановку, он придает особую эстетическую значимость всему, что видит вокруг: людям с их недостатками и пессимистическим настроением; природе, включая назойливых насекомых; неодушевленным объектам – полуразрушенному особняку и предметам быта в нем. Предполагаем, что это обусловлено особым видением мира ребенка – несмотря ни на что, во всем видеть положительное и прекрасное.

Ключевые слова: музыкальная метафора, сфера-источник, сфера-магнит, слот, метафорическое моделирование.

Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

Child's Vision of the World through the Metaphors with the Source-Sphere "Music" in T. Capote's novel "Other Voices, Other Rooms"

The purpose of this article is to explore the vision of the world of the 13-year-old boy through the metaphors with the source-sphere "Music" in T. Capote's novel "Other Voices, Other Rooms". Research objectives: 1. Having analyzed the metaphors with the source-sphere "Music" in T. Capote's novel "Other Voices, Other Rooms", to highlight the system of frames and slots. 2. To determine the spheres-magnets that are relevant for the studied metaphors. 3. To describe the peculiarities of the main character's vision of the world through the studied musical metaphors. According to the results obtained, the main character, describing the world around him, involves all facets of the musical art: the sound of music, timbres of musical instruments, musical instruments, playing musical instruments and a musical group. Despite the gloomy atmosphere, he attaches special aesthetic importance to everything that he sees around: people with their shortcomings and pessimistic mood; nature, including annoying insects; inanimate objects – mainly, a dilapidated mansion and household items in it. We assume that this is due to a special vision of the child's world – in spite of everything, to see the positive and the beautiful in everything.

Keywords: musical metaphor, sphere-source, sphere-magnet, slot, metaphorical modeling.

В художественном произведении музыкальные метафоры, как правило, не отличаются высокой частотностью. Они могут проходить через всю сюжетную линию, но, чаще всего, выступают разрозненно, как некоторые оттенки, которые позволяют писателю оживить повествование, передать определенный эмотивный настрой и создать эстетический эффект. Кроме того, музыкальные метафоры, с точки зрения современного языкознания, могут проявлять себя как ментальные единицы. В этом случае в них можно выделить концептуальные векторы, которые помогают понять мировоззрение главных героев.

Цель данной статьи – исследовать видение мира 13-летнего мальчика посредством метафор со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты».

Задачи исследования:

- Проанализировав метафоры со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты», выделить систему фреймов и слотов.

- Определить актуальные для исследуемых метафор сферы-магниты.

- Охарактеризовать особенности видения мира главного героя посредством исследуемых музыкальных метафор.

В качестве методики исследования используется теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [1], а также теория метафорического моделирования [2], которые позволяют рассмотреть метафору как сложный когнитивный механизм. При этом языковое оформление метафоры не имеет значения, следовательно, все компаративные тропы, включая сравнения, фразеологизмы и т.д. рассматриваются как метафоры.

В романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты» повествуется о 13-летнем мальчике Джоуле Харрисоне Нокс. У него скоропостижно умирает мать, и он в одиночестве отправляется из Нового Орлеана в штат Алабама к своему отцу. Добравшись до места назначения, Джоул обнаруживает пришедший в упадок мрачный особняк посреди огромной плантации. Его встречают мачеха, ее двоюродный брат мистер Рандольф, сестры-близнецы Томпкинс, чернокожая служанка Зу с дедушкой Джизусом Фивером. Все обитатели дома живут прошлыми воспоминаниями. В такой атмосфере Джоул чувствует себя ненужным и одиноким ребенком, спасаясь в одной из комнат дома. Позднее Джоул встречается с парализованным отцом, но это не приносит ему долгожданной радости.

В результате анализа романа Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты» было обнаружено 30 метафор со сферой-источником «Музыка». Данная сфера-источник включает следующие фреймы: «Звучание музыки», «Тембры музыкальных инструментов», «Музыкальные инструменты», «Игра на музыкальных инструментах» и «Музыкальный

коллектив». Внутри каждого фрейма можно выделить систему слотов.

Фрейм-источник «Звучание музыки»

Фрейм-источник «Звучание музыки» представлен тремя слотами: «Музыкальный штрих», «Мелодия» и «Пение».

Слот «Музыкальный штрих»

Действия ребенка сравниваются с отточенными движениями механической куклы, которые, в свою очередь, передаются посредством музыкального штриха – стакато (в переводе с итальянского языка означает «отрывисто»). Ср.:

...with the *staccato movements* of a mechanical doll, he turned sideways... [3, С. 19].

Слот «Мелодия»

Порывы ветра, заставляющие буйки залива издавать звуки, являются источником метафорической мелодии. Ср.:

A damp breeze, *tuning* in the boles of waterbays, carried the fresh mixed scent of rain, of pine and June flowers blooming in far-off fields [3, С. 41].

Слот «Пение»

В звуках, издаваемых насекомыми, Джоул слышит пение. Метафорические песни исполняют насекомые: мухи, жуки, сверчки. Ср.:

Flies skittered along the table ... zoomed and sang round Joel's ears [3, С. 38].

... perched on dying towers of jack-in-the-pulpit cranberry *beetles sang* of their approach... [3, С. 121].

"This is the first year a *cricket* hasn't visited," she said. "Every summer one has always hidden in the fireplace and *sang* till autumn [3, С. 50].

В основном, подобные метафоры являются стертными. Однако встречаются и оригинальные метафоры, которые, безусловно, усиливают экспрессивное воздействие на читателя.

Так, Джоул цитирует стихотворение, в котором сверчки «поют» серенады. Ср.:

Joel quoted: "Hark to the *crickets* crying in grass, Hear them *serenading* in the sassafras." [3, С. 50].

Двухслойная метафора характеризует звуки, издаваемые ночными насекомыми: жужжание уподобляется звукам пилы, которые, в свою очередь, напоминают пение. Ср.:

He listened contented and untroubled to the remote, *singing-saw noise* of night insects [3, С. 21].

Кроме насекомых, «песни» традиционно «исполняют» птицы. Ср.:

Invisible *birds* prowling in leaves rustled, *sang*... [3, С. 71].

Подобная метафора может осложняться антропоморфной характеристикой, делая метафорический образ также двухслойным: пение жаворонков становится «уставшим». Ср.:

In the woods they walked, the *tireless singings* of larks had sounded a century... [3, С. 71].

Двухслойная метафора описывает луч солнечного света посредством пения птиц. Данная метафора строится на явлении синестезии: визуальный образ репрезентируется через звуковой. Ср.:

Loneliness, like fever, thrives on night, but there with him light broke, breaking in the trees like birdsong ... [3, С. 83].

Метонимическая метафора пения характеризует звуки радио. Ср.:

... *a radio talked and sang*... [3, С. 84].

Таким образом, через метафоры музыкального звучания описываются чаще всего звуки и визуальный образ природы: дуновение ветра, голоса насекомых и птиц, солнечный свет. В одном случае подобная метафора передает движение главного героя. По структуре анализируемые метафоры являются стертыми и оригинальными, которые, в свою очередь, могут быть двухслойными и осложняться музыкальной терминологией и явлением синестезии.

Фрейм-источник «Тембры музыкальных инструментов»

Метафоры тембров музыкальных инструментов находятся на границе между сферами-источниками «Звучание музыки» и «Музыкальные инструменты». Высокая частотность подобных метафор в романе Т. Капоте позволила оформить их в отдельный фрейм.

Слот «Тембр тромбона»

Голос отшельника звучит в низком регистре, напоминая мрачный тембр тромбона. Ср.:

Little Sunshine raised his arm: "Hurry, child, make a cross," he said in a trombone voice [3, С. 55].

Слот «Тембр колокола»

Быстрая речь Рандольфа вызывает ассоциации со звенящим колоколом. Ср.:

Randolph did not move... Then, in a voice as urgent as the bell, he added... [3, С. 86].

Звуки хрустальных статуэток на каминной полке сравниваются с колокольным перезвоном, который, в свою очередь, напоминает журчание ручья. Двухслойная метафора дополнительно осложняется звукоподражанием, что, несомненно, усиливает звуковой эффект. Ср.:

A limestone fireplace gleamed in their shine, and a menagerie of crystal chimes, set in motion by Joel's entrance, tinkled on the mantel like brookwater [3, С. 68].

Слот «Тембр свирели»

Голос пожилого Джизуса Фивера, дедушки Зу, звучит как пронзительный тембр свирели. Ср.:

"Rock my rocker, son," he said in a reedy voice [3, С. 87].

Слот «Тембр гитары»

Нежное звучание незнакомой девушки в траве сопоставляется с переливчатым тембром гитары. Ср.:

Behind the foliage, a bull-toned voice, and another, this like a guitar, blended as raindrops caress to sound a same rhythm... [3, С. 104].

Слот «Тембр флейты»

Певучий голос лилипутки передан в метафоре мягкого тембра флейты. Звуковой образ усиливает звукоподражание. Ср.:

... *the midget's penny-flute voice purring persistent* [3, С. 107].

Слот «Тембр арфы»

Заливистые голоса девушек – воздушно-се-ребристый тембр арфы. Ср.:

...*the lovely harp-voiced girls* [3, С. 122].

Слот «Ритм барабана»

Шум теннисного мячика, скатывавшегося по лестнице, напоминает удары барабана. Звуковой образ усиливает повтор. Ср.:

But a queer sound interrupted: a noise like the solitary thump of an oversized raindrop, it drum-drummed down the stairs... an ordinary red tennis ball rolled silently through the archway [3, С.51].

Таким образом, в романе Т. Капоте метафоры тембров музыкальных инструментов используются, чтобы, в основном, охарактеризовать голоса людей, с которыми сталкивается Джоул. В некоторых случаях такие метафоры описывают предметы быта.

Метафоры тембров, большей частью, оригинальные. Они могут быть осложнены звукоподражанием и повтором.

Фрейм-источник «Музыкальные инструменты»

Данный фрейм-источник включает слоты: «Колокол/колокольчики», «Труба», «Флейта» и «Аккордеон».

Слот «Колокол/колокольчики»

Джоул ассоциирует движения кресла-качалки с раскачивающимся колоколом. Ср.:

Rocking was the tolling of a bell-buoy... [3, С. 114].

Засохшие бутоны подснежников по форме напоминают колокольчики.

... *some sudden unseen motion loosened snowdrop bells brown now all withered and scentless* [3, С. 72].

Слот «Труба»

Форма лилий дает основание для сравнения их с музыкальными трубами. Ср.:

A breezy lane of trumpet lilies... [3, С. 97].

Слот «Флейта»

Главный герой ассоциирует колонны и дымоход особняка с длинным и узким корпусом флейты. Ср.:

Not at the far end, opposite the house, was an unusual sight: like a set of fingers, a row of five white fluted columns lent the garden the primitive, haunted look of a lost ruin... [3, С. 30].

The kitchen was fair-sized ... and the stove, a woodburning relic with a fire pulsing in it now, was black with a black chimney flue rising to the low ceiling [3, С. 32].

Слот «Аккордеон»

Половицы пола разошлись, напоминая развернутый аккордеон. Ср.:

... *the floor expanded like an accordion*... [3, С. 84].

Таким образом, по аналогии с музыкальными инструментами репрезентированы неодушевленные объекты, окружающие ребенка: кресло-качалка и части строения – половицы, труба, колонны. В двух примерах форму музыкальных инструментов напоминают цветы – подснежники и лилии.

По структуре метафоры музыкальных инструментов в романе Т. Капоте являются оригинальными, в редких случаях – стертыми.

Фрейм-источник «Игра на музыкальных инструментах»

Метафоры игры на музыкальных инструментах включают два слота: «Игра на скрипке» и «Игра на барабанах».

Слот «Игра на скрипке»

Умелое обращение с ручкой двери представлено как игра на скрипке. Ср.:

She fiddled with the doorknob [3, С. 33].

Слот «Игра на барабане»

Машиноподобные удары пальцев по груди – игра на барабане. Ср.:

Randolph lay drumming his fingers on his chest [3, С. 94].

Метафоры игры на музыкальных инструментах характеризуют действия человека. По структуре такие метафоры являются стертыми.

Фрейм-источник «Музыкальный коллектив»

Во фрейме-источнике «Музыкальный коллектив» было обнаружены слоты: «Ансамбль» и «Хор».

Слот «Ансамбль»

Группа из трех человек рассматривается как трио. Ср.:

The trio on the porch were figures in a woodcut engraving... [3, С. 44].

Слот «Хор»

Порхающие насекомые образуют своеобразный «хор» вокруг фонаря. Ср.:

Around the torch swooped white choirs of singing wings... [3, С. 124].

Таким образом, оригинальные метафоры музыкального коллектива позволяют акцентировать внимание на людях и насекомых.

Подводя итоги, приведем полученные количественные данные исследуемых метафор.

Таблица 1

Метафоры со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты». Фреймы-источники

Фрейм-источник	Количество метафор	В проценте от общего числа метафор
Звучание музыки	12	40
Тембры музыкальных инструментов	8	26,6
Музыкальные инструменты	6	20
Игра на музыкальных инструментах	2	6,7
Музыкальный коллектив	2	6,7
Всего	30	100

Согласно полученным результатам, главный герой, описывая окружающий его мир, задействует все грани музыкального искусства: звучание музыки, тембры музыкальных инструментов, музыкальные инструменты, игру на музыкальных инструментах и музыкальный коллектив. Считаем, что это свидетельствует об его эстетическом вкусе и развитом чувстве прекрасного. При этом метафоры проявляют себя как стертые, так и оригинальные. Последние часто являются двухслойными и

осложняются музыкальной терминологией, синестезией, метонимией, звукоподражанием, повтором. Вероятно, это способствует созданию наиболее яркого и рельефного музыкального образа. При этом наибольшей частотностью наделяются метафоры музыкального звучания и тембров музыкальных инструментов, что, возможно, имплицитно говорит о музыкальной одаренности ребенка.

Таблица 2

Метафоры со сферой-источником «Музыка» в романе Т. Капоте «Другие голоса, другие комнаты». Сферы-магниты

Сфера-магнит	Общее количество метафор	В проценте от общего числа метафор
<u>Человек</u> : движение (3), компания (1), голоса (6)	10	33,4
<u>Природа</u> : ветер (1), солнечный свет (1), цветы (2), насекомые (6), птицы (2)	12	40
<u>Неодушевленные объекты</u> : радио (2), статуэтки (1), теннисный мяч (1), кресло-качалка (1), строение (3)	8	26,6
Всего	30	100

Результаты таблицы №2 показывают, что, несмотря на мрачную обстановку, в которой оказался Джоул, он придает особую эстетическую значимость всему, что видит вокруг: людям с их недостатками и пессимистическим настроением; природе,

включая назойливых насекомых; неодушевленным объектам – полуразрушенному особняку и предметам быта в нем. Предполагаем, что это обусловлено особым видением мира ребенка – несмотря ни на что, во всем видеть положительное и прекрасное.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А.П. Чудинов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 248 с. – Текст : непосредственный.
3. Capote, T. Other Voices, Other Rooms / T. Capote. – New York : The New American Library, [1995]. – 127 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Lakoff Dzh. Metafori, kotorymi my zhivem [Metaphors we live by]. Moscow: Editorial URSS, 2004. 256 p.
2. Chudinov A.P. Metaforicheskaja mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii [Metaphoric mosaic in modern political communication]. Ekaterinburg, 2003. 248 p.
3. Capote T. Other Voices, Other Rooms. New York: The New American Library, [1995]. 127 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 81'2

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_206

**Инга Геннадьевна Мальцева,
Валерия Андреевна Усцова**
г. Екатеринбург

К вопросу использования стратегий доместикации и форенизации в художественном переводе с немецкого языка на русский

Статья посвящена применению стратегий доместикации и форенизации в переводе художественных текстов с немецкого языка на русский. Художественный перевод – это особый вид перевода, специфика которого обуславливает важность осознанного выбора переводческих стратегий. В ходе исследования был проведен анализ шести немецко-язычных литературных произведений жанров «притча», «сказка» и «рассказ» с целью выявления особенностей использования стратегий доместикации и форенизации в переводе данных текстов на русский язык. За основу для анализа были взяты положения скопос-теории К. Райс и Г. Вермеера, согласно которым выбор переводческих стратегий определяется целью текста. Результаты исследования показывают, что использование стратегий доместикации и форенизации взаимосвязано с особенностями целевой аудитории и жанра литературного произведения. Авторами делаются выводы о неодинаковой представленности данных стратегий в переводе текстов для детей и для взрослых, а также об их различной роли в реализации цели текстов конкретных жанров.

Ключевые слова: художественный перевод, стратегии перевода, стратегия доместикации, стратегия форенизации, скопос-теория.

**Inga Gennadyevna Maltseva,
Valeriya Andreevna Ustsova**
Yekaterinburg

On the use of domestication and foreignization strategies in fiction translation from German into Russian

The article is devoted to the use of domestication and foreignization strategies in the translation of fiction texts from German into Russian. Fiction translation is a peculiar translation type, and its specificity determines the importance of a conscious choice of translation strategies. An analysis of six German literary works of the genres “parable”, “fairytale” and “short story” was conducted as a part of the research in order to identify specific features of using domestication and foreignization strategies in the translation of these texts into Russian. The bases for the analysis were the concepts of K. Reiss and H. Vermeer’s skopos theory, according to which the choice of translation strategies is determined by the purpose of the text. The results of the research show that the use of domestication and foreignization strategies is interconnected with the peculiarities of the target audience and the genre of a literary work. The authors draw conclusions about the unequal representation of these strategies in the translation of texts for children and for adults, as well as about their different roles in the realization of the purpose of texts of certain genres.

Keywords: fiction translation, translation strategies, domestication strategy, foreignization strategy, skopos theory.

Художественный текст как информация, подлежащая декодированию, относится к неопределенным, информационно открытым понятиям, концептуальная сущность которых отличается динамическим, подвижным характером. Это подтверждается феноменом многочтения, а также наличием различных переводных вариантов одного и того же исходного текста в истории межкультурных отношений [7, С. 188].

Художественный перевод как перевод художественных текстов представляет собой особый вид интеллектуальной деятельности, устанавливающей информационное соответствие между языковыми единицами исходного и переводящего языков и позволяющей создать иноязычный аналог исходного художественного текста в виде вторичной знаковой системы, отвечающей литературно-коммуникативным требованиям и языковым привычкам общества на определенном историческом этапе [3, С. 25].

В свою очередь перевод художественных текстов требует поиска и правильного выбора соответствующих стратегий перевода. **Стратегия перевода** как термин переводоведения представляет собой программу действий переводчика, которая предполагает гибкое варьирование способов и приемов перевода в пределах выбранных ориентиров и «генеральной линии» перевода, определяемой множеством факторов, влияющих на качество перевода: верность передачи фактической стороны оригинала, цели создания текста, тон и стилистические особенности оригинала, авторское отношение к тексту и т.д. [4, С. 6-7].

По признаку направленности на исходный текст или на текст перевода выделяют две основные стратегии: **стратегию доместикации**, ориентированную на адаптацию текста к языку и культуре читателя, и **стратегию форенизации**, заключающуюся в сохранении и точном воспроизведении особенностей оригинала [9, С. 204].

Доместикация как переводческий подход предполагает максимальную адаптацию исходного текста к лингвистическим формам и культурным нормам принимающего языка с минимальным сохранением подлинности таковых в исходном тексте для создания максимального правдоподобия и естественности.

Форенизация, напротив, максимально сохраняет оригинальные формы и функции лингвистических структур, культурных проявлений исходного языка для акцентирования внимания на идее «иностранныости» исходного текста, на его специфических реалиях [8].

Несмотря на свою противоположенную направленность, обе стратегии сосуществуют в переводе. По мнению авторов скопос-теории К. Райс и Г. Вермеера выбор и преимущественное использование той или иной указанной стратегии будет зависеть от цели, с которой создается текст [9, С. 204]. В цели перевода находят свое отражение такие характеристики, как жанровые особенности оригинала и его целевая аудитория.

С опорой на положения скопос-теории было проведено исследование использования стратегий доместикации и форенизации в художественном переводе на материале немецкоязычных притч, сказок и рассказов. Рассмотрим особенности использования данных стратегий в художественном переводе текстов указанных жанров с немецкого языка на русский.

В ходе анализа **шести (6)** произведений было выявлено, что **стратегия доместикации** преобладает в переводе притч и сказок. Целевой аудиторией исследованных текстов данных жанров являются читатели-дети. Как притчи, так и сказки имеют доступную для детей лексику и простой синтаксис, по этой причине в переводе данных произведений существует установка на их приближение к особенностям языка читателей и обеспечение их легкого восприятия детьми. На основании полученных данных можно выделить **две общие черты**, характерные для использования стратегии доместикации в переводе притч и сказок с немецкого языка на русский:

1. Стремление привести тексты в соответствие особенностям и правилам русского языка.

Так, в переводе притчи Э. Кестнера «*Wie Eulenspiegel Turmbläser war*» («Как Уленшпигель был трубачом на башне») с помощью приема грамматической замены были изменены подлежащее и сказуемое предложения в связи с отсутствием в русском языке конструкции «существительное в винительном падеже + инфинитив»: *Da sah er dann immer die Ritter und Knechte an langen Tischen sitzen und ununterbrochen essen und trinken* [13, S. 3]. – *Там за длинными столами сидели рыцари со всеми оруженосцами и день-деньской все ели да пили* [6, С. 3].

Использование приема лексической замены в переводе сказки «*König Drosselbart*» («Король-Дроздовик») братьев Я. и В. Гримм позволило в одном из предложений подобрать на замену слову *Weiden* (ивы, вербы) словосочетание *ивовые прутья*, употребление которого в данном случае более целесообразно с точки зрения норм русского языка: *Er ging aus, schnitt Weiden und brachte sie heim: da fing sie an zu flechten, aber die harten Weiden stachen ihr die zarten Hände wund* [11, S. 108]. – *Он пошел, нарезал ивовых прутьев, принес их домой, и начала она плести, но жесткие прутья изранили ее нежные руки* [2, С. 144].

2. Ориентированность на достижение простоты синтаксических конструкций.

В переводе притчи «*Wie Eulenspiegel Turmbläser war*» («Как Уленшпигель был трубачом на башне») данная задача реализована посредством опущения семантически избыточных компонентов. Так, при переводе следующего предложения опущен один из синонимов: *Er bestellte einen andern Mann zum Turmbläser, und Eulenspiegel wurde Fußknecht, also Infanterist* [13, S. 4]. – *И сделал Уленшпигеля простым солдатом* [6, С. 4].

В художественном переводе на русский язык сказки «*Rumpelstilzchen*» («Румпельштильцхен»)

братьев Я. и В. Гримм сложная синтаксическая конструкция была упрощена путем членения предложения в рамках приема грамматической замены: *Die musst du noch in dieser Nacht verspinnen: gelingt dir's aber, so sollst du meine Gemahlin werden* [11, S. 178]. – Ты должна перепрять все это за ночь. Если тебе это удастся, станешь моею женой [2, С. 158].

Несмотря на имеющиеся сходства, использование стратегии доместикации имеет ряд отличительных особенностей в переводе притч и в переводе сказок, что определяется спецификой данных жанров.

Так, притчи отличаются лаконичностью, которая при переводе достигается путем опущения лишних компонентов высказывания: *Da nahm er kurz entschlossen die Trompete von der Wand, steckte sie durchs Fenster und blies Alarm* [13, S. 4]. – Тогда Тиль, недолго думая, снял трубу с гвоздя и протрубил тревогу [6, С. 4].

Сказка, напротив, характеризуется наличием особой системы средств выразительности, придающих повествованию образность и динамичность. Например, в переводе сказки «*König Drosselbart*» («Король-Дроздовик») часто использована инверсия – с помощью приема перестановки в ряде предложений изменен порядок слов: *Der Bettelmann führte sie an der Hand hinaus, und sie musste mit ihm zu Fuß fortgehen* [11, S. 106]. – **Вывел ее нищий за руку из замка, и пришлось ей идти с ним пешком** [2, С. 143].

В переводе рассказов стратегия доместикации применяется менее часто и играет второстепенную роль, дополняя стратегию форенизации.

Так, в переводе рассказа Ф. Кафки «*Der Jäger Gracchus*» («Охотник Гракх») для передачи смысла философских и метафорических выражений наряду с приемом калькирования был использован прием лексической замены: «*Ich bin*», *antwortete der Jäger, «immer auf der großen Treppe, die hinauf führt...»* [12, S. 6]. – Я обречен вечно блуждать по гигантской лестнице, которая ведет на тот свет, – ответил охотник [5, С. 6].

Однако стратегия доместикации в переводе рассказов выполняет и частную функцию, создавая особую атмосферу повествования и выражая оттенки эмоций. Например, добавление наречия *непередаваемо* в одно из предложений рассказа Г. Белля «*Lohengrins Tod*» («Смерть Лоэнгрин») при его переводе на русский язык позволило более ярко выразить чувства героя: *Die Kleinen waren nicht mehr da; das Glück war etwas Herrliches <...>* [10, S. 126]. – **Малышей он уже не видел, счастье было чем-то непередаваемо чудесным <...>** [1, С. 218].

Согласно результатам исследования, в переводе рассказов доминирует **стратегия форенизации**. Для исследования были выбраны рассказы, целевая аудитория которых представлена взрослыми читателями. Данные произведения характеризуются глубиной сюжета и сложностью лексики, что определяет ориентацию переводчика на точное воспроизведение форм и конструкций языка оригинала. В ходе анализа были выявлены **три особен-**

ности использования стратегии форенизации в переводе рассказов с немецкого языка на русский:

1. Установка на максимально точное выражение смысла лексических единиц.

Данная особенность четко прослеживается в переводе сложных существительных. В русскоязычном варианте рассказа «*Lohengrins Tod*» («Смерть Лоэнгрин») значения таких слов переданы путем калькирования: *die Nachtschwester* – *ночная сестра*, *der Kohlenstaub* – *угольная пыль* и др. [1; 10].

2. Стремление сохранить своеобразие понятийного аппарата текстов.

Так, рассказ «*Der Jäger Gracchus*» («Охотник Гракх») содержит ряд философских выражений, вносящих в произведение оттенки сверхъестественности. Для их перевода также было использовано калькирование, например: *die untersten Regionen des Todes* – *нижние области смерти* [5; 12].

3. Ориентация на точную передачу звукового и буквенного состава слов, обозначающих немецкие реалии.

Приемы транскрипции и транслитерации, реализующие данную задачу, использованы в переводе рассказов «*Der Jäger Gracchus*» («Охотник Гракх») и «*Lohengrins Tod*» («Смерть Лоэнгрин») в отношении географических названий и имен: *Schwarzwald* – *Шварцвальд* [5; 12], *Lohmeyer* – *Ломайер*, *Hans* – *Ганс* и др. [1;10].

Результаты анализа показывают, что функция обеспечения формального соответствия, выполняемая стратегией форенизации, находит отражение также в переводе притч и сказок. В проанализированных притчах с помощью транслитерации переведены названия городов: *Bernburg* – *Бернбург*, *Erfurt* – *Эрфурт* [6; 13]. В сказке «*Rumpelstilzchen*» («Румпельштильцхен») транслитерация была использована для перевода имен и прозвищ: *Balzer* – *Бальцер*, *Schnürbein* – *Шнюрбейн* и др. [2;11].

Необходимо отметить, что в переводе притч обеспечение формального соответствия является преобладающей функцией стратегии форенизации. Данная стратегия здесь не играет значительной роли в достижении цели перевода, используя лишь в связи с упоминанием в текстах немецких реалий.

В переводе сказок стратегия форенизации, напротив, участвует в достижении цели произведений, создавая условия для более легкого восприятия текстов читателями. Так, в переводе сказок «*König Drosselbart*» («Король-Дроздовик») и «*Rumpelstilzchen*» («Румпельштильцхен») применение данной стратегии позволило подобрать лексику, доступную для читателей-детей. Для этого были использованы:

1. Калькирование. Например: *geldgierig* – *жадный к золоту*.

2. Приблизительный перевод (подбор аналога). Например: *der Halsband* – *ожерелье* [2;11].

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось установить, что на использова-

ние стратегий доместикации и форенизации в художественном переводе оказывает влияние цель переводимого произведения, отраженная в специфике целевой аудитории исходного текста. Были выявлены тенденции к преимущественному использованию стратегии доместикации в художественном переводе текстов для читателей-детей и к преобладанию стратегии форенизации в переводе художественных произведений для взрослых читателей.

Помимо этого было выявлено, что применение стратегий доместикации и форенизации в пере-

воде художественных произведений имеет особенности, связанные с их жанром. Так, цель притч в полной мере достигается средствами преобладающей стратегии – доместикации; при этом в реализации цели сказок и рассказов участвуют как доминирующая, так и второстепенная стратегии. Изучение особенностей использования стратегий доместикации и форенизации в художественном переводе текстов различных жанров представляет интерес для дальнейших научных изысканий в области переводоведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белль, Г. Путник, когда ты придешь в Спа... / Г. Белль. – Москва : АСТ, 2012. – 263 с. – Текст : непосредственный.
2. Гримм, В. Сказки / В. Гримм, Я. Гримм. – Ташкент : Юлдузча, 1987. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Казакова, Т.А. Художественный перевод: в поисках истины / Т.А. Казакова. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2006. – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Кафискина, О.В. Стратегия перевода как термин переводоведения / О.В. Кафискина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – 2017. – № 1. – С. 4–19.
5. Кафка, Ф. Охотник Грах / Ф. Кафка. – Москва : ФТМ, 2016. – 8 с. – Текст : непосредственный.
6. Кестнер, Э. Тиль Уленшпигель / Э. Кестнер. – Москва : Мелик-Пашаев, 2012. – 6 с. – Текст : непосредственный.
7. Мальцева, И.Г. Обучение художественному переводу: методика установления адекватности / И.Г. Мальцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 188–190.
8. Смолова, Т.В. О доместикации и форенизации в переводе / Т.В. Смолова. – URL: http://www.rusnauka.com/39_FPN_2016/Philologia/6_218030.doc.htm (дата обращения: 20.08.2021). – Текст : электронный.
9. Шелестюк, Е.В. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки / Е.В. Шелестюк, Э.Д. Гриценко. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 202–207.
10. Böll, H. Wanderer, kommst du nach Spa... / H. Böll. – Bornheim-Merten : Lamuv Verlag, 1983. – 161 S. – Text : direkt.
11. Grimm, J. Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm / J. Grimm. – Berlin : der Kinderbuchverlag Berlin, 1978. – 212 S. – Text : direkt.
12. Kafka, F. Der Jäger Gracchus / F. Kafka. – Hamburg : Books on Demand, 2019. – 8 S. – Text : direkt.
13. Kästner, E. Till Eulenspiegel / E. Kästner. – Hamburg : Cecilie Dressler Verlag, 2011. – 6 S. – Text : direkt.

REFERENCES

1. Bell' G. Putnik, kogda ty pridesh' v Spa... [Traveler, when you come to the Spa...]. Moscow: AST, 2012. 263 p. (In Russ.).
2. Grimm V., Grimm Ja. Skazki [Fairy tales]. Tashkent: Julduzcha, 1987. 464 p. (In Russ.).
3. Kazakova T.A. Hudozhestvennyj perevod: v poiskah istiny [Literary translation: in search of truth]. Saint-Petersburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2006. 224 p.
4. Kafiskina O.V. Strategija perevoda kak termin perevodovedenija [Translation strategy as a term in translation studies]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Vestnik Moscow State University]*, 2017, no. 1, pp. 4–19.
5. Kafka F. Ohotnik Grakh [Hunter Gracchus]. Moscow: FTM, 2016. 8 p. (In Russ.).
6. Kestner Je. Til' Ulenshpigel' [Till Ulenspiegel]. Moscow: Melik-Pashaev, 2012. 6 p. (In Russ.).
7. Mal'ceva I.G. Obuchenie hudozhestvennomu perevodu: metodika ustanovlenija adekvatnosti [Teaching literary translation: a method for establishing adequacy]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2012, no. 1, pp. 188–190.
8. Smolova T.V. O domestikacii i forenizacii v perevode [On domestication and forenization in translation]. URL: http://www.rusnauka.com/39_FPN_2016/Philologia/6_218030.doc.htm (Accessed 20.08.2021).
9. Shelestjuk E.V., Gricenko Je.D. O forenizacii i domestikacii v perevode i vozmozhnostjakh ih lingvisticheskoj ocenki [About fornization and domestication in translation and the possibilities of their linguistic assessment]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk State University]*, 2016, no. 4, pp. 202–207.
10. Böll H. Wanderer, kommst du nach Spa... Bornheim-Merten: Lamuv Verlag, 1983. 161 S.
11. Grimm J. Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Berlin: der Kinderbuchverlag Berlin, 1978. 212 S.
12. Kafka F. Der Jäger Gracchus. Hamburg: Books on Demand, 2019. 8 S.
13. Kästner E. Till Eulenspiegel. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, 2011. 6 S.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Г. Мальцева, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: inmalzeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0575-7777.

В.А. Усцова, студентка 3 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Немецкий и Английский языки», ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: tomaslera@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4920-8016.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.G. Maltseva, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department Chair of Roman-Germanic Philology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: inmalzeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0575-7777.

V.A. Ustsova, 3rd year Student, direction 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles), German and English languages, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: tomaslera@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4920-8016.

УДК 811.111

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_210

Игорь Вениаминович Санников
г. Киров

**Регионально обусловленные особенности английского языка
в творчестве Грегори Д. Робертса**

В статье предпринята попытка системного анализа региональных лингвистических особенностей английского языка, присутствующих в романах современного австралийского писателя, действие которых происходит в Индии и некоторых других странах. Исследуется типология лексических особенностей – как заимствованных из хинди и других языков, так и прочно утвердившихся в индийском и австралийском вариантах английского языка, удельный вес каждого типа и способы их представления автором. Рассматриваются также фонологические и грамматические особенности. Выводы сопровождаются практическими рекомендациями по выбору стратегии перевода для рассматриваемых категорий.

Ключевые слова: территориальная вариативность, регионализмы, индийский английский, экспликация, стратегии перевода

Igor Veniaminovich Sannikov
Kirov

**Regionally determined features of the English language
in the works of Gregory D. Roberts**

The article represents an attempt to analyze the regional linguistic features of the English language present in the novels of a modern Australian writer which take place in India and some other countries. The typology of lexical features is investigated – of both those borrowed from Hindi and other languages, and those firmly established in the Indian and Australian versions of the English language, the proportion of each type and the ways of their presentation by the author. Phonological and grammatical features are also considered. The conclusions are accompanied by practical recommendations for choosing a translation strategy for each category in question.

Keywords: territorial variability, regionalisms, Indian English, explication, translation strategies

Интерес к теме отображения средствами одного языка местной специфики различных стран и этносов был вызван выявлением в художественной литературе, при сопоставлении оригинала и перевода, грубых фактологических ошибок при описании различных реалий. Нередко переводчик, недостаточно знакомый с культурой, о которой рассказывается в произведении, полагается лишь на закреплённое в словаре значение, а в случае его отсутствия – на собственное мировоззрение и/или здравый смысл. Как следствие, тот или иной лингвистический элемент интерпретируется неправильно, либо вообще игнорируется. Поэтому возникает вопрос: что можно сделать, чтобы свести к минимуму подобные недостатки перевода?

Очевидно, что прежде всего, необходимо иметь чёткое представление об особенностях языка оригинала, продиктованных местной спецификой, а также в целом о территориальной вариативности такого национально негомогенного языка как английский. Глубокое понимание данных вопросов позволит правильно выбрать ту или иную стратегию перевода.

Вопрос территориальной вариативности языковых систем изучен давно и достаточно глубоко. В частности, А.Д. Швейцер утверждает, что наряду с национально-гомогенными языками (один язык – одна нация) многие языки существуют в виде комплексов специфических разновидностей, каждый из которых может функционировать в другом коммуникативном социуме и имеет собственные социальные и лингвистические свойства [4, С. 37]. Это так называемые национальные варианты языка. К ним относятся, например, американский, канадский, австралийский варианты английского языка.

Согласно А.Д. Швейцеру, «под вариантом литературного языка понимается региональная разновидность единой нормированной литературной речи» [3, С. 19]. Совокупность данного варианта литературного языка и распространённых в пределах его ареала территориальных диалектов он называет национальным вариантом языка – подобно тому, как совокупность «литературный язык + диалекты» в условиях национального гомогенного языка называется национальным языком. В

структурном отношении как «вариант литературного языка», так и «диалект» представляют собой частичные системы, входящие в сложную систему национального языка.

При этом национальные варианты языка могут отличаться по уровню взаимодействия с единой литературной нормой. Для английского языка Б. Качру представил их в виде концентрических кругов. «Внутренний круг» (Inner Circle) охватывает страны, в которых английский является основным языком: Великобритания, Ирландия, США, Канада, Австралия и Новая Зеландия. Б. Качру называет их «нормативными» вариантами. Во «внешний круг» (Outer Circle) входят более 50 территорий, на которых английский язык имеет давнюю историю – в основном, это бывшие британские колонии – и продолжает играть важную роль как второй язык и/или язык межнационального общения в полиэтнической среде. Это «норморазвивающие» варианты. К «расширяющемуся кругу» (Expanding Circle) относятся страны, которые не были колониями и не установили для английского языка особый статус, но понимают его значение как средства международного общения, что отражается во всеобщем преподавании его как иностранного [5, С. 16-17].

Поливариантность, а также полифункциональность английского языка, взаимодействие его национальных вариантов не только обогащают словарный состав новыми единицами и лексико-семантическими вариантами, но и вызывают формирование в макросистеме английского языка новых словообразовательных и синтаксических элементов и моделей, зарождение новых механизмов и средств семантического развития.

В связи с этим наше внимание привлекло произведение, насыщенное регионально обусловленными особенностями, в котором взаимодействуют национальные варианты английского языка двух уровней. Автор – носитель австралийского варианта, относящегося к «внутреннему кругу», описывает на стандартном английском действительность в контексте индийского варианта из «внешнего круга». Подобная ситуация ранее не освещалась в научной литературе.

Поэтому целью нашей работы стало выявление закономерностей авторского отображения (экспликации) регионально-обусловленных особенностей английского языка, понимание которых важно для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

Для достижения данной цели требовалось решить следующие задачи:

1. Описать типологию регионально-обусловленных особенностей.
2. Выявить степени интеграции регионально-обусловленных особенностей английского языка в общезыковое поле и соответствующие способы их экспликации в оригинальном тексте.

При этом применялись лингво-культурологический анализ источника, метод сплошной выборки,

выделение критериев и сортировка по этим критериям, статистический анализ групп примеров при помощи электронных таблиц, а также ознакомление с описанными автором объектами в реальной жизни.

Автобиографический роман Грегори Дэвида Робертса (род. 1952 г.) «Шантарам» был впервые опубликован в 2003 г. и быстро стал мировым бестселлером. Он, как ни одно другое из известных нам произведений, насыщен регионализмами – при этом, не ограниченными какой-либо одной географической областью. Мы выписали 219 не повторяющихся примеров употребления регионализмов.

Действие романа происходит, в основном, в индийском Мумбае (прежнее название, часто используемое в романе – Бомбей), где главный герой, осуждённый на родине за вооружённый грабёж и сбежавший из тюрьмы, скрывается от австралийского правосудия под вымышленным именем Линдсей (Lindsay). Региональная специфика проявляется уже в том, что его первый индийский знакомый упрощает это имя до Лин (Lin), которое ассоциируется с индусским символом удачи – lingam. Круг общения Лина охватывает самые разные социальные слои. Он общается и с иностранцами – как постоянно проживающими в Мумбае, так и с туристами. Хотя в большинстве случаев происходит это на английском, до сих пор остающемся в Индии языком межнационального общения, Лин постепенно осваивает хинди, чем вызывает большую симпатию у собеседников. Прожив несколько месяцев в одной из глухих деревень штата Махараштра, Лин начинает говорить и на маратхи.

Естественно, что основная масса регионально обусловленных особенностей в романе связана с индийскими этнокультурными, социальными и религиозными реалиями и происходит из хинди (72,3% примеров) и – в меньшей степени – из английского языка (22,6%). Подобно тому, как говорящие на хинди и на других языках Индии образованные люди стремятся «украшать» свою речь английскими словами, так и постоянно живущие в Индии иностранцы не могут обойтись без обилия слов из хинди – в том числе, и когда общаются на английском между собой. Даже если большинство таких слов и грамматических явлений не зафиксированы как регионализмы в словарях английского языка, они являются неотъемлемой частью общения на нём в Индии, что хорошо отражено в диалогах Лина с иностранцами – завсегдатаями кафе «Леопольд»:

«Karla! Come on, **yaar!**» [6, С. 23] (Йаар – «дружище», «браток» (хинди); часто утрачивает это значение и употребляется в конце предложения в качестве междометия («вот», «да», «ну» и т.п.).

Степень интеграции заимствований из хинди различна – от полного сохранения формы оригинала – как в предыдущем примере – до трансформации в английские словоформы:

«He has **goondas**, and those gangsters have made threats, and even done some beatings.» [4, С. 187].

Подобная «англизация» характерна и для отдельных заимствований из других языков – например, арабского:

«They are training men now, fighters, in religion schools, **madrassahs**, all over Pakistan. The fighters are called **Talebs**, ...» [6, С. 669].

Максимальная степень интеграции заимствований ведёт – или уже привела – к переходу их в разряд интернациональной лексики – как в случае с «медресе» и «талибами». Но основная часть встречающихся в романе регионализмов сохраняет свою форму и требует пояснения значения – т.е., их трудно назвать полноценными заимствованиями в английский язык. Тем не менее, они рассматриваются в данном исследовании наравне с интернационализмами, поскольку выполняют одну и ту же функцию – передать языковыми средствами весь колорит, специфику описываемых местностей и населяющих их людей.

Наряду с многонациональностью, Индия отличается обилием культур и религий. Особенно это заметно в Мумбае. Среди индийских знакомых Лина после индусов на втором месте по количеству стоят мусульмане. Мафиозную группировку, в которой Лин довольно быстро делает карьеру, возглавляет выходец из Афганистана. С ним и его людьми Лин отправляется в долгую и опасную экспедицию в воюющий Афганистан через территорию Пакистана. Поэтому логично было сгруппировать примеры, наряду с территориальным критерием, и в такую надрегиональную категорию как «ислам». Вполне предсказуемо, что в данной категории большинство примеров регионализмов оказались арабского происхождения (87%).

«An ancient **hajji** attended to the shoes while he muttered his meditational **zikkir**.» [6, С. 670].

Что касается местных реалий во время пакистано-афганского похода, то 40,9% примеров закономерно связаны с языком пушту.

«... the most senior Afghan left in our group ... was a former community leader, or **Kandeedar**, ...» [6, С. 749].

Английских регионализмов здесь меньше – 22,7%, и почти все они относятся к Пакистану.

«The talk was of **cash crops**, a euphemism for contraband and black-market trade goods, which were in great demand along the entire border between Pakistan and Afghanistan.» [6, С. 663].

Родное племя главаря мафиозной мумбайской группировки Кадера воюет с «ограниченным контингентом советских войск» в Афганистане, поэтому в романе встречаются и несколько русских эпонимов.

«This is a **Stechkin** APS pistol, ...» [6, С. 683].

Слова из языка фарси встречаются не только в воспоминаниях об Иране, но и в реалиях Индии и Пакистана: в хинди/урду много заимствований из фарси.

«As we approached the Back Bay area we passed an open **maidan**, or field ...» [6, p. 896].

И, наконец, в воспоминаниях самого Лина о своей прошлой жизни появляются несколько чисто австралийских понятий на английском языке.

«The place was what Australians call a **sly grog shop**: an unlicensed bar, where men buy over-proof alcohol at under-the-counter prices.» [6, p. 141].

Весь корпус отобранных нами примеров можно условно разделить на группы, представленные в таблице. Для каждой группы показан процент от общего количества примеров.

Таблица 1

Тематика регионально-обусловленных особенностей

люди	18%	одежда	7%
быт	15%	грамматика	4%
общество	14%	оружие	3%
религия	12%	флора и фауна	3%
пища	12%	неживая природа	1%
топонимы	11%		

Мы употребляем понятие «условно», поскольку иногда выбор тематики приходилось осуществлять субъективно. Например, слово «медресе» с одной стороны, ассоциируется с религией, с другой стороны – это, прежде всего, реалия общественной жизни мусульман. Выбрано было последнее.

Условно также название группы «грамматика» – сюда входит и словообразование. В то время как фонетические региональные отличия в романе лишь упоминаются (мелодичный акцент Прабакера, когда он говорит по-английски, мелодичность швейцарско-американского английского Карлы), некоторые особенности построения английских предложений под влиянием хинди прекрасно передают местный колорит и используются многократно.

«You want to buy something, you tell me, **na?**» [6, С. 16] («Нет?», «Да?», «Не так ли?» (хинди)).

Чтобы подчеркнуть лаконичность и ритм разговорной речи на хинди, а также произвольное вкрапление английских слов, автором приводятся целые предложения с переводом на английский – и сравнение здесь не в пользу английского:

«Riot **nahin**, morcha **hain**. It's not a riot, it's a demonstration.» [6, С. 463].

Для передачи местного колорита несколько раз употреблён словообразовательный элемент «-wallah» (аналогичный английскому «-monger», но значительно более валентный):

«They took a photo of him, that Kano, with his two blue bear-**wallahs**, ... So, the Wildlife-**wallahs**, they captured Kano, ...» [6, С. 888].

Как видим, этот элемент достаточно хорошо интегрировался в индийский английский (принимает окончание *-s*, отсутствует пояснение).

Все примеры по данной теме относятся к языку хинди.

Однако основную массу регионально обусловленных особенностей составляет лексика, и ею наполнены остальные темы.

Наиболее обширная тема «люди» включает в себя названия по национальному/племенному, религиозному, социальному, профессиональному признаку, показатели уважительного обращения к человеку и, наоборот, обценную лексику, а также несколько личных имён известных людей. Она играет значительную роль не только в примерах употребления регионально-обусловленной лексики хинди, но и в других широко представленных языках.

В теме «быт», наряду с объектами повседневной жизни – от посуды до строений и посёлков из них – трупп, единиц веса, особых индийских числительных, и т.п., особое место занимают наркотики и всё, что с ними связано – Лин помогает иностранцам покупать их, члены мафиозной группировки и сам Лин употребляют гашиш.

Здесь интересен редкий пример взаимодействия двух национальных вариантов английского языка – американского и индийского – на уровне сленга:

«The word **bucks** was Bombay slang for rupees.» [6, С. 856].

В теме «религия», помимо индуизма, широко представлен ислам, и значительную часть примеров из арабского языка составляет именно религиозная тематика.

Следует отметить ряд примеров из темы «топонимы», иллюстрирующих склонность индийцев к сокращению топонимов, вплоть до алфаветизмов:

«There is a rumour we will be taking a truck to the **Road**, in two or three weeks.» – «The road?» – «Arthur Road jail, man.» [6, С. 412].

«They are original from **U.P.**, Uttar Pradesh...» [6, С. 236].

В немногочисленной теме «природа» присутствует пример из столь же редких австралийских регионализмов:

«A hotel, in a **bush**?» – «The bush – it's what we call the countryside, in Australia.» [6, С. 509]

Статистический анализ распределения тем по языкам, из которых происходят лексические регионализмы, показал, что для хинди наиболее популярными темами являются «люди» (22% примеров для данного языка), «пища» (21%) и «быт» (18%), для английского – «общество» (35%) и «топонимы» (31%), для арабского, как уже отмечалось – «религия» (38%).

Поскольку роман написан на «стандартном» английском и предназначен для читателей во всём мире, знакомых далеко не со всеми упоминаемыми в нём предметами и явлениями, то автор вынужден каким-то образом объяснять читателю их смысл, либо по какой-либо причине не делать этого.

В данном произведении нами выявлено три вида авторской репрезентации (экспликации) регионально обусловленных особенностей.

1. *Нулевая экспликация* (48% от общего числа примеров) – слово или грамматическая структура вкраплены в текст без какого-либо пояснения. Используется, когда: а) явление, несмотря на региональный характер, хорошо известно читателям – например, в случае интернационализмов, либо его смысл легко выводится из контекста, б) автор не претендует на понимание читателем полного смысла, заставляет лишь приблизительно догадываться о нём и использует регионализм исключительно для придания колорита, а не сообщения информации.

а) «He is telling **Suras** from the **Koran**.» [6, С. 775].

б) «We ate chicken **byriani**, **malai kofta**, vegetable **korma**, rice, curried vegetables, deep fried pieces of pumpkin, potato, onion, and cauliflower, hot buttered naan bread, **dhal**, **papadams**, and green mango **chutney**.» [6, С. 395].

«Наше меню составляли цыпленок с рисом, мясо, тушенное с крупой, тушеные овощи со специями, тыква, поджаренная во фритюре, картофель, лук, цветная капуста, горячие лепешки с топленым маслом, гороховая похлебка, поджаренные в масле чечевичные вафли с приправой из зеленого манго.» [1, С. 444].

В последнем примере «одомашнивание» перевода названий блюд на русский язык попросту нарушило замысел автора.

2. *Смежная экспликация* (47%) – пояснение/толкование дается в самом тексте в непосредственной близости от объясняемого явления – чаще всего сразу после него, иногда – предворяя его. При этом способе чтение становится более комфортным, чем при использовании скобок или сносок, которых в оригинале данного произведения нет совсем, хотя ими изобилует перевод на русский язык.

«... and offered to Khaderbhai for the first **dumm**, or puff.» [6, С. 184].

3. *Отдалённая экспликация* (5%) – объяснение/толкование приведено через несколько абзацев или даже страниц от явления, до или после него. Если не рассматривать текст в целом, то можно ошибочно определить как нулевую экспликацию.

«When she stormed the **Golden Temple**, to get Bhindranwale, ...» [6, С. 456].

Рассказ о восстании сикхов и роли в нём Золотого храма дается на следующей странице романа.

Статистика распределения по языкам свидетельствует, что для нулевой и смежной экспликации картина примерно отражает общую пропорцию языков в примерах употребления регионально обусловленных особенностей. Иных закономерностей здесь не наблюдается. Вместе с тем, в немногочисленных примерах, имеющих отдалённую экспликацию, на первом месте по численности со значительным отрывом оказался английский язык

(64%), причём все примеры с ним относятся к Индии. Возможная причина этого – большая вероятность для автора не забыть о необходимости пояснить регионализм через некоторое время, если он происходит из родного для него языка.

В распределении примеров по тематике также наблюдается относительное сходство между нулевой и смежной экспликациями и значительное отличие от них отдалённой экспликации – 36% примеров с ней посвящено топонимам.

Очевидно, что нулевая экспликация уместна для регионализмов, смысл которых предположительно известен читателю, либо его легко вывести из контекста, а смежная должна выступать в качестве эффективного способа пояснения регионализмов, с которыми большинство читателей сталкивается впервые. И в большинстве случаев, в исследуемом произведении эта логика выдерживается. В то же время, посредством смежной экспликации поясняются достаточно известные иностранцам названия (Seroys – сипаи, Shaitaan – шайтан, kaftan – кафтан, hookah – кальян, ghat – место ритуального сожжения умерших) и остаются без объяснения совершенно непонятные для незнакомого с хинди слова bhajee, Bhagwan, kalinga, bwana, gora, и др.

Интерес представляет также отдалённая экспликация, требующая большего внимания как автора, так и читателя и позволяющая глубже погрузиться в специфику описываемых реалий. Она особенно уместна для явлений, которые упоминаются неоднократно.

Из анализа указанных видов экспликации, а также имеющегося перевода их на русский язык [1], [2] можно сделать следующие практические выводы относительно перевода регионально-обусловленных особенностей:

– Для текстов, насыщенных регионализмами, неприемлем выбор стратегии «одомашнивания» перевода.

– Нулевая авторская экспликация не подразумевает автоматической отмены объяснения регионализма в переводе, поскольку этнокультурные компетенции автора и, по его представлению, читателей на английском языке могут отличаться от компетенций русских читателей. Переводчик должен хорошо представлять компетенции читающих на языке перевода и квалифицированно решать, какие регионализмы нуждаются в объяснении, а какие – нет. В то же время важно увидеть замысел автора и не раскрывать полностью смысл регионализмов там, где автор этого не хотел.

– Смежная экспликация наиболее удобна для перевода: автор сам объясняет регионализм, достаточно просто перевести его слова. Но и здесь необходимо ориентироваться на этнокультурные компетенции. В каких-то случаях может потребоваться более подробное объяснение регионализма через примечание-сноску, а в каких-то – даже однословное уточнение рядом с хорошо известным русскому читателю словом будет выглядеть нелепо.

– Отдалённая экспликация – привлекательный с точки зрения воздействия на читателя приём: в момент появления регионализма в тексте его смысл сохраняет интригующую загадочность, но в конечном итоге, раскрывается достаточно полно. Опасность для переводчика в том, что объяснение может выпасть из поля зрения, если над переводом работает не один человек, и общее редактирование делается не особо тщательно. Как приём, можно использовать и для перевода там, где не предусмотрено автором: повторяющееся слово перевести только в одном месте, в остальных оно будет сохранять «туманность» значения.

– При любом виде экспликации важно, чтобы переводчик был знаком с описываемой в переводимом произведении культурой, а не полагался лишь на энциклопедии и справочники. Он также должен максимально хорошо представлять этнокультурные компетенции потребителей перевода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Робертс, Г.Д. Шантарам. Т.1 : роман / Грегори Дэвид Робертс ; пер. с англ. Л. Высоцкого. – Москва : Абушика ; Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 608 с. – Текст : непосредственный.
2. Робертс, Г. Д. Шантарам. Т. 2 : роман / Грегори Дэвид Робертс; пер. с англ. Л. Высоцкого. – Москва : Абушика. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 480 с. – Текст : непосредственный.
3. Швейцер, А.Д. Литературный английский язык в США и Англии / А.Д. Швейцер. – Москва : Высшая школа, 1971. – 200 с. – Текст : непосредственный.
4. Швейцер, А.Д. Современная социолнгвистика, теория, проблемы, методы / А.Д. Швейцер. – Москва, 1976. – 172 с. – Текст : непосредственный.
5. Kachru, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle / B.B. Kachru // Quirk, R. English in the World. Teaching and Learning the Language and the Literatures / R. Quirk, H.D. Widdowson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – P. 11-30. – Text : direct.
6. Roberts, G. D. Shantaram / G.D. Roberts. – London : Abacus, 2004. – 933 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Roberts G.D. Shantaram. T. 1 : roman [Shantaram. Vol. 1]. In L. Vysockogo (ed.). Moscow: Abushika; Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. 608 p.
2. Roberts G.D. Shantaram. T. 2 : roman [Shantaram. Vol. 2]. In L. Vysockogo (ed.). Moscow: Abushika; Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. 480 p.

3. Shvejcer A.D. Literaturnyj anglijskij jazyk v SShA i Anglii [Literary English in the USA and England]. Moscow: Vysshaja shkola, 1971. 200 p.
4. Shvejcer A.D. Sovremennaja sociolingvistika, teorija, problemy, metody [Modern sociolinguistics, theory, problems, methods]. Moscow, 1976. 172 p.
5. Kachru, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Quirk R. Widdowson H.D. (eds.) *English in the World. Teaching and Learning the Language and the Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 11-30.
6. Roberts G. D. Shantaram. London: Abacus, 2004. 933 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.В. Санников, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, email: sannikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7466-2005.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Sannikov, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Non-linguistic Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: sannikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7466-2005.

УДК 811.161.1'37

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_215

Надежда Анатольевна Соломка
г. Волгоград

**Особенности формирования значений глагольных единиц
в современном русском языке**

Статья посвящена актуальной проблеме развития словарного состава современного русского языка. Рассматриваются особенности формирования значений глагольных единиц, функционирующих в текстах средств массовой информации. Исследование семантики глагольных единиц основывается на реконструкции и сопоставлении семантических структур производящих слов и лексем контекстного окружения. Установлена значимость контекстных уточнителей при формировании модификационной семантики. Кроме того, выявлены лингвистические и экстралингвистические факторы, способствующие созданию семантики глагольных единиц. Установлено, что сопряжение сем производящих слов и контекстных уточнителей, присоединение словообразовательных аффиксов, функционирование лексем в несвойственном контекстном окружении ведет к формированию новой семантики глагольного слова.

Ключевые слова: глагол, семантическая структура, сема, значение, формирование семантики, модификация, словообразование.

Nadezhda Anatol'evna Solomka
Volgograd

Features of the formation of the verbal units' meanings in modern Russian language

The paper is devoted to the urgent problem of the vocabulary development in modern Russian language. The article considers the features of forming the verbal units meaning functioning in the texts of mass media. The study of verbs' semantics is based on the reconstruction and comparison of the semantic structures of generating words and lexemes of the contextual environment. We prove the importance of contextual qualifiers at formation of the modification semantics. In addition, linguistic and extralinguistic factors contribute the formation of the verbal units' semantics. It is revealed that the conjugation of generating word and contextual qualifiers, the addition of word-forming affixes functioning of lexeme in an unusual contextual environment leads to the formation of a modification of the semantics of the verb word.

Keywords: verb, semantic structure, sema, meaning, formation of semantics, modification, word formation.

Лексическая система – языковой уровень, который постоянно подвергается воздействию как внутренних, так и внешних факторов. Одна из причин языковых изменений, наблюдаемых на лексическом уровне, заключается в том, что потенциальные возможности функционирования языковых единиц шире, чем закрепленное в узусе употребление, что приводит к различным модификациям семантики лексических единиц.

Новое (модифицированное) значение на современном этапе развития языка, как правило, формируется на базе известной носителям языка семантики производящего слова в условиях контекстного окружения, которое не только передает

экстралингвистические факторы, но и отражает индивидуальные авторские ассоциации.

Формирование значения языковых единиц, как было сказано выше, происходит в пределах контекста, который заключает в себе экстралингвистические признаки. Проблемой влияния контекстного окружения на формирование семантики слова занимались А.А. Уфимцева [14], С.В. Ильцова [5], Н.Н. Трошина [13] и многие др. Исследования, проведенные учеными, показали, что созданию значений способствуют и языковые, и экстралингвистические признаки. Так, А.А. Уфимцева говорит, что контекст, во-первых, способствует разграничению значения слова, во-вторых, нейтрализи-

зует неоднозначность речи, выделяя два вида словесного окружения: семантический (лингвистический) контекст и контекст речевой ситуации [14, С. 223-225]. С.В. Ильясова писала о разной степени влияния контекстного окружения на значение слова. С точки зрения ученого, семантика языковой единицы может быть мотивирована производящей основой, производящей основой и контекстом или только контекстом [5, С. 12-24]. В свою очередь Н.Н. Трошина различает узкий и широкий контексты. Узкий контекст исследователь называет вербальным, поскольку проявляется такое словесное окружение в единицах языка, используемых говорящим. Широкий контекст (прагматический) формируется за счет культурных, исторических, психологических, ситуативных и других факторов [13, С. 82-84]. Таким образом, лингвисты показывают, что значение лексемы формируется под влиянием и лингвистических, и экстралингвистических факторов. Однако, несмотря на то что роль словесного окружения может варьироваться от минимальной (семантика слова формируется на базе сем мотивирующей основы) до максимальной (в основе значения – семы слов, составляющих контекст), контекстное окружение всегда оказывает влияние на формирование значения лексем. Мы, придерживаясь этой точки зрения, рассмотрим формирование значения лексических единиц на современном этапе развития языка.

Ускоренный темп жизни современного общества неизбежно приводит к изменениям на лексическом уровне языка. Одним из проявлений этого процесса является тенденция к формированию модифицированных значений глагольной лексики, которая называет целую ситуацию. Поэтому изучение семантики глагольных лексем, по нашему мнению, представляет особый интерес, так как отражает специфику активных процессов, наблюдаемых на лексическом уровне языка.

Цель нашего исследования – выявить особенности формирования семантики слова на примере глагольных единиц.

Языковой материал извлечен методом сплошной выборки из текстов средств массовой информации, а также информационно-справочной системы «Национальный корпус русского языка».

Исследование глагольных единиц позволило выявить факторы (языковые и внеязыковые), способствующие формированию значения лексем, функционирующих в речи современного носителя языка.

Языковые факторы.

I. Контаминация сем глагольного слова и контекстных конкретизаторов.

Анализ семантических структур глаголов, производящих слов, контекстных уточнителей, а также дефиниций, закрепленных в толковых словарях, позволил сделать заключение, что семы производных глаголов и контекстных уточнителей могут сочленяться на основании, во-первых, общности передаваемого признака, во-вторых, противопоставленности, в-третьих, сочетание сем в пределах

контекста может создавать ассоциации, способствующие формированию семантики глагольной единицы. Так, в примерах *Как замерить местную власть* [4]; *... в стихах горячки не порю, а потихонечку поэмлю...* [7, С. 723]; *Следит, как за любовницей бывшей: ревнует, гулит, шарит в соцсетях* [10] у глагольных словоформ *замерить*, *поэмлю*, *гулит* и контекстных конкретизаторов *власть*, *стихах*, *шарит* выявляются общие семы ‘управление’, ‘стих’, ‘поиск’ соответственно. В высказываниях *...если модераторы прекратят браконьерничать на мирных обитателях парка; Без веры сердце камнеет* [3]; *На словах они признают наличие проблемы давления на бизнес и то, что это тормозит экономический рост* [11] у глагольных словоформ и их контекстных конкретизаторов определяются семы, передающие противопоставленные признаки, а именно: ‘соблюдение правил’ – ‘нарушение правил’ (*браконьерничать – модераторы*), ‘восприимчивость к воздействию’ – ‘невосприимчивость к воздействию’ (*вера – камнеет*), ‘развитие’ – ‘препятствие’ (*тормозит – рост*). В предложениях *Чтобы кровь не тормозила* [1]; *Море телеканалов штормит новостями* [1] выделяются семы, способствующие формированию семантики на основе ассоциаций. В первом примере сочленение сем ‘движение’ существительного *кровь* и ‘препятствие’ глагола *тормозить* позволяет сформировать значение на основе ассоциации «кровь тормозит – плохое кровообращение из-за веществ, имеющихся в крови». Во втором примере семы глагола *штормит*, являющегося производным от существительного *шторм*, и семы конкретизаторов *телеканалы*, *новости* создают ассоциацию «интенсивно поступающая информация».

II. Словообразовательные аффиксы

В результате изучения формирования семантики производных глаголов, образованных суффиксальным, префиксальным и префиксально-суффиксальным способами, был выявлен ряд закономерностей функционирования словообразовательных аффиксов.

1. Как правило, суффиксальные морфемы дополняют семантику глагола значением «действие, имеющее отношение к тому, что названо мотивирующим словом», однако соединение словообразовательного суффикса с производящей основой позволяет конкретизировать общее значение. Например, в высказывании *«Союз правых сил» начнет педалировать тему защиты интересов малых городов России* [9] суффикс *-ирова-*, присоединенный к производящей основе *педал-* глагола *педалировать*, передает значение «наделять что-либо тем, что названо мотивирующим словом», чему способствует сема производящего существительного ‘усиление интенсивности’.

2. Роль суффикса *-ну-* отличается от функций других суффиксальных морфем, поскольку наравне со значением «действие, имеющее отношение к тому, что названо мотивирующим словом» наделяет семантику глагола значение «однократность» или

«интенсивность». Например: *Коктебельнись по-новому...* [8]; *ЦСКА ХРЯПнул в Берлине* [6].

3. Значение префикса и семы мотивирующей основы могут создавать семантическое ядро формируемого значения глагола. Так, сема 'размол' производящего слова *кофемолка* и значение приставки *от-* «отделить что-либо с помощью того, что названо мотивирующим существительным» [7, С. 141] образуют семантическое единство, позволяющее сформулировать у глагола *откофемолить*, функционирующего в предложении *Помнишь, как я палец чуть не откофемолила*, семантику «отрезать».

4. В семантической структуре глагола значение префикса может занимать периферийную позицию, дополняя семантику слова. Например, в высказывании *Удалось молодежи немного поатаковать под конец...* [2] префикс *по-* глагола *поатаковать* уточняет семантику значением «совершать действие в течение недолгого времени» [7, С. 159], тогда как в примере *...высадил и молча усвистал* [7, С. 232] префикс *у-* дополняет семантику глагола *усвистал* значением «определенное направление движения». Префиксальные морфемы, как правило, приносят в семантику глаголов положительную или отрицательную коннотацию, значения «интенсивность», «направленность», «начало», «завершение», «охваченность» действия (*нафуршетиться, сбрендить, накулибить, осатанеть, откомплиментить*).

Экстралингвистические факторы, к которым мы относим:

- событие, описываемое в тексте и связанное с объектом или лицом;
- известная о предмете или лице информация, извлекаемая из текста, в котором функционирует глагольная единица;
- фоновые знания носителей языка.

Покажем влияние словесного окружения на примерах, представленных выше, чтобы продемонстрировать связь лингвистических и экстралингвистических признаков при формировании значений глагольных лексем. Так, в предложении *Следит, как за любовницей бывшей: ревнует, гуглит, шарит в соцсетях* [10], повторимся, семы словоформы *гуглит* контаминируют с семами уточнителя *ша-*

рит, значение которого «искать ощупью» [12]. В результате этого процесса актуализируется сема 'поиск'. Кроме того, контекстный конкретизатор *соцсетях* позволяет выделить семы 'интернет' и 'сайт'. Глагол *гуглить* активно функционирует в значении «искать в интернете», и названное значение определяется носителями языка и вне контекста, однако словесное окружение нашего примера, в том числе лексема *следить*, позволяет говорить о модификации значения «искать в интернете», поскольку семантику рассматриваемой глагольной единицы можно определить как «следить за кем-либо посредством интернета». Аналогичную ситуацию наблюдаем, например, в высказывании *Чтобы кровь не тормозила* [1], в котором формированию семантики способствует не только контаминация сем, передающих противопоставленные признаки, как уже было отмечено, но и экстралингвистический фактор – информация о лекарственном препарате, передаваемая текстом рекламной статьи.

Таким образом, у лексических единиц в пределах контекстного окружения известное значение может подвергаться различным модификациям, что, с нашей точки зрения, является результатом личностного восприятия реалии носителем языка. Наше исследование показало, что формирование семантики глагола происходит в рамках контекста. При этом функционирование глагольной лексемы может происходить в несвойственном для нее словесном окружении, в результате чего семантика глагольной единицы формируется за счет сопряжения сем производящего слова и контекстных уточнителей, присоединения словообразовательных аффиксов, значение которых может не только дополнить семантику глагола (расширить, сузить, уточнить), занимая в семантической структуре периферийное положение, но и способствовать образованию нового семантического ядра глагола.

В заключение скажем, что процесс словотворчества, имеющий место в современном русском языке, характеризует лексику как нестабильную систему, реагирующую не только на общесоциальные изменения, но и на субъективное восприятие реалий индивидом, что ведет к проявлению потенциальных возможностей, заложенных в языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аргументы и факты. – 2017. – 29.03-04.04. ; 22-28.03. – Текст : непосредственный.
2. Евроспорт. – URL: <http://www.eurosport.ru> (дата обращения: 25.08.2021). – Текст : электронный.
3. Звезда Севера. – 2008. – 04.12. – Текст : непосредственный.
4. Известия. – 2008. – 29.08. – Текст : непосредственный.
5. Ильясова, С.В. Семантика и структура отыменных глагольных новообразований (на материале периодической печати 70-х–80-х годов) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / С.В. Ильясова. – Ростов-на-Дону, 1984. – 304 с. – Текст : непосредственный.
6. Комсомольская правда. – 2016. – 17.05. – Текст : непосредственный.
7. Лопатин, В.В. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка / В.В. Лопатин, И.С. Улуханов. – Москва : Азбуковник, 2016. – 812 с. – Текст : непосредственный.
8. Монемо.ру. – URL: <http://monemo.ru> (дата обращения: 25.08.2021). – Текст : электронный.
9. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.08.2021). – Текст : электронный.

10. Новая газета. – 2014. – 26.05. – Текст : непосредственный.
11. Профиль. – 2017. – № 24. – Текст : непосредственный.
12. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – 1981-1984. – URL: <http://www.slovari.ru/> (дата обращения: 23.08.2021). – Текст : электронный.
13. Трошина, Н.Н. Прагматический контекст и восприятие текста / Н.Н. Трошина. – Текст : непосредственный // Прагматика и семантика : сб. науч.-аналит. обзоров. – Москва : ИНИОН, 1991. – С. 82-92.
14. Уфимцева, А.А. Слово в лексико-семантической системе языка / А.А. Уфимцева. – Москва : Наука, 1968. – 272 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Argumenty i fakty [Arguments and facts], 2017, 29.03-04.04; 22-28.03.
2. EvroSport [Eurosport]. URL: <http://www.eurosport.ru> (Accessed 25.08.2021).
3. Zvezda Severa [Zvezda Severa], 2008, 04.12.
4. Izvestija [Izvestia], 2008, 29.08.
5. П'ясова S.V. Семантика і структура отчуждених дієслівних новообразованій (на матеріалі періодическої печаті 70-х–80-х років). Дис. канд. філол. наук [Semantics and structure of aboriginal verbal neoplasms (based on material from periodicals of the 70s-80s) Ph. D. (Philology) thesis]. Rostov-na-Donu, 1984. 304 p.
6. Komsomol'skaja pravda [Komsomolskaya Pravda], 2016, 17.05.
7. Lopatin V.V., Uluhanov I.S. Slovar' slovoobrazovatel'nyh affiksov sovremennoogo russkogo jazyka [Dictionary of word-formation affixes of the modern Russian language]. Moscow: Azbukovnik, 2016. 812 p.
8. Monemo.ru. URL: <http://monemo.ru> (Accessed 25.08.2021).
9. Nacional'nyj korpus russkogo jazyka [National part of the Russian language]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (Accessed 25.08.2021).
10. Novaja gazeta [Novaya Gazeta], 2014. 26.05.
11. Profil' [Profile], 2017, no. 24.
12. In Evgen'evoj A.P. (ed.) Slovar' russkogo jazyka: v 4 t. [Dictionary of the Russian language]. 1981-1984. URL: <http://www.slovari.ru/> (Accessed 23.08.2021).
13. Troshina N.N. Pragmatičeskij kontekst i vosprijatie teksta [Pragmatic context and perception of the text]. *Pragmatika i semantika*: sb. nauch.-analit. obzоров [Pragmatics and semantics]. Moscow: INION, 1991, pp. 82-92.
14. Ufimceva A.A. Slovo v leksiko-semantičeskoj sisteme jazyka [Word in the lexico-semantic system of the language]. Moscow: Nauka, 1968. 272 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Соломка, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской филологии и журналистики ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: na_solomka@volsu.ru, ORCID: 0000-0002-7677-5051.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Solomka, Ph. D. in Philology, Senior Lecture, Department of Russian Philology and Journalistic, Volgograd State University, Volgograd, Russia, e-mail: na_solomka@volsu.ru, ORCID: 0000-0002-7677-5051.

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

Практики охоты российских детей на мелких животных в XIX-XX вв.

В статье на основании информации, обнаруженной автором в различного рода литературных источниках, был выявлен факт длительного бытования практики целенаправленного умерщвления мелких животных (млекопитающих, птиц, насекомых) российскими детьми и подростками в XIX–XX вв. Автор выделили в статье следующие типы мотивации этого поведения: озорство (охотничий азарт); голод; получение денег путём сдачи шкурок умерщвлённых животных; стремление уничтожить вредителей сельского хозяйства; получение знаний; желание получить общественное одобрение. В статье высказывается предположение, что смена официального поощрения практики умерщвления школьниками мелких животных на её осуждение произошла на рубеже 1960–1970-х гг.

Ключевые слова: дети, подростки, советская школа, борьба с вредителями полей, отношение к животным, убийство мелких животных, гуманистические ценности.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

Hunting practices of Russian children on small animals in the 19th-20th centuries

The author discovered the fact of the long-term existence of the practice of purposeful killing of small animals (mammals, birds, insects) by Russian children and adolescents in the 19th – 20th centuries in various literary sources. The author identified the following types of motivation for this behavior: mischief (hunting excitement); hunger; obtaining money by giving the skins of dead animals; the desire to destroy pests of agriculture; acquisition of knowledge; a desire for public approval. The article suggests that the change in the official promotion of the practice of killing small animals by schoolchildren to its condemnation occurred at the turn of the 1960s and 1970s.

Keywords: children, teenagers, Soviet school, field pest control, attitude to animals, killing of small animals, humanistic values.

В настоящей статье мы предпримем попытку в первом приближении рассмотреть феномен умерщвления лицами детского возраста мелких животных.

Начнём с описания поведения пятилетнего (!) мальчика во второй половине XIX века: «Вдруг недалеко от полосы Сенька увидел суслика, и сердце его забилось от восторга... Раньше он несколько раз ловил “петелкой” сусликов, и теперь – мог ли он удержаться от соблазна? Нора была так близко, суслик так нагло свистел, что он не выдержал – забыл отца и бороньбу и соскочил с лошади. Сделав из своего пояса петлю, он бросился к норе зверька и принялся ставить ловушку, для чего пал на брюхо перед норой...» [8, С. 266].

Вот писатель Борис Стругацкий вспоминает о своей жизни в 10-11-летнем возрасте в 1943-1944 гг. в районном центре Ташла Чкаловской области: «Борька Трунов стал... моим главным дружкой – у него я учился... плевать сквозь зубы и выливать сусликов» [14, С. 529]. Вот мальчик, живущий в Казани в военные годы (1942-1944 гг.), не может поверить, что наступит время, когда он не будет ловить мальков, накрывать сеткой кузнечиков, и «ставить на сусликов силки» [12, С. 7]. У Валентина Солоухина читаем о первых послевоенных годах: «Валька... ходил с рогаткой, сшибая воробьев, пропадад днями в степи, вылавливая сусликов» [13, С. 206]. Цель охоты на мелких грызунов нигде

не указывается, сам факт охоты на сусликов упоминается вкупе с ловлей мальков и кузнечиков, наряду со «сшибанием» из рогатки воробьев. Мотив такого поведения мы можем определить как привнесение ощущения азарта («ловли», «поимки»), «интереса» («озорства», «молодечества», шалопайства, «хулиганства») в будничное досуговое времяпрепровождение.

Но это единственный комплекс мотивов, побуждавший российских детей охотиться на животных. В годы войны и в послевоенные годы пойманные птицы и грызуны шли в пищу.

Читаем в книге о разрушенном бомбежками городе военном поры: «Гопка раскидывал на снегу сетку и сыпал крошки жмыха... Воробьи были худущие и ловились плохо, но суп из них всё же был вкусный» [5, С. 11-12].

А вот рассказ о жизни на железнодорожной станции в 1942-1944 гг.: «Есть хотелось постоянно... Мы подкрадывались к лошади и, изловчившись, выдергивали у неё из хвоста прядку длинных волос. Из волос вязали петли. Затем брали обрезок доски, шилом протыкали в нем рядки гнездышек и в эти гнездышки заклинивали щепками концы петель. С петлями мы уходили к скирдам сена. Первым делом надо было выискать в сене колоски и вылущить их на ладони. Потом уложить доску, притрусить сеной трухой, расшевелить равномерно петли и

присыпать их щепоткой вылущенных зерен... Воробьи слетались на доску и начинали копошиться в сенной трухе. Мы выскакивали и, размахивая руками, бежали к ним. Стайка срывалась в сторону, но две-три птицы запутывались в петлях и становились нашей добычей. Воробьев мы складывали в торбочки и убегали в степь. Там добычу ощипывали и варили вкусное варево» [7, С. 59–61].

В рассказе Владимира Кавторина речь идёт о мальчишках одиннадцати и шести лет осенью 1946 года: «С собою у них пустое ведро, кусок завернутого в толь карбида, сапёрная лопатка. Они идут за сусликами... Сначала – парком... После парка — главная улица... В конце её – вокзал... Не доходя до вокзала..., они сворачивают. Во дворе... гудит барахолка. На улице, прямо на тротуаре, сидит знакомый инвалид, торгует махоркой и калёными семечками.

— Крысолоты, эй! — кричит он.

— Мы не крысолоты, — обидчиво говорит младший. — Мы за сусликами идем.

— ...Шкурки-то мне неси. Три шкурки – стакан семечек, – говорит инвалид...

Суслик – осторожный, запасливый и проворный зверек. В ту осень много было охотников до его запасов, шкурок и даже до его тошнотно-сладковатого мяса.

Братья чуть ли не весь сентябрь, с того самого дня, как слегла мать, исправно кормились сусликами, и только в тот... вечер у них в ведре лежал одинокий щекастый зверек да килограмма два колосьев – весь его хозяйственный запас» [6, С. 81, 82, 83].

Таким образом, цель охоты детей на птиц и грызунов могла быть и сугубо физиологической – утоление голода (непосредственным потреблением мяса, путём извлечения зерна из нор или посредством обмена шкурок грызунов на пищу).

Третьей целью мальчишечьей охоты могло быть получение денег путём продажи шкурок мелких животных.

Читаем построенное на автобиографическом материале повествование писателя Виктора Астафьева о сибирской деревне первой половины 1930-х гг.: «Добыть деньги... не так-то было просто... Мы... выливали водой сусликов из нор, ловили капканами крыс и оснимывали их...» [2, С. 230].

О том, что при удачной охоте мальчик мог довольно неплохо обогатиться, можно узнать, прочитав вышедшую в 1956 году книгу Алексея Мусатова и Григория Рихтера «Делегат». Из неё можно узнать, что приёмом сусличьих шкурок занимался специальный «агент-заготовитель», покупавший шкурки «по преискуранту системы “Заготкожсырье”» и предлагавший школьникам для ознакомления листок, на котором был напечатан «Порядок сдачи сусличьих шкурок» [11]. Пионер Мишка Чистов ловил сусликов, получает немалую материальную выгоду: «Мишка занялся ловлей сусликов. Он, сдав на заготовительный пункт первую сотню сусличьих шкурок, получил сахар, мануфактуру,

деньги... Мишка приобрёл в сельмаге патефон с пластинками, проигрыватель, футбольный мяч, сделал подарки матери и отцу... Карманы у Мишки постоянно были набиты леденцами, семечками, кедровыми орешками» [11].

К третьей – денежной – цели примыкает четвертая – общественный почёт. В вышеупомянутой повести Мишка от ловли сусликов имел не только материальную выгоду: «Целыми днями Мишка пропадал в поле, ставил силки, капканы и возвращался домой, обвешанный сусличьими шкурками... Колхозники почтительно называли Мишку “защитником урожая”, “грозой сусликов”» [11].

В повести Эдуарда Шима «Мальчик в лесу» (1968) десятилетний Тимофей, ставящий в лесу капканы на кротов, также сочетает получение материальной выгоды от умерщвления кротов с испытыванием чувства удовольствия от общественного почёта:

«Тимофей ободрал пойманного крота; шкурку, вывернутую чулком, сунул в корзину, а голую тушку повесил на сучок... Руки растягивали шкурку на дощечке... Приятно сделалось Тимофею, и мысли потекли о приятном. Ежели так дело пойдет дальше, много он заколотит на кротовых шкурках. На приёмном пункте дают за шкурку десять копеек!.. Поработаешь на совесть, могут тебя на Доску почёта вывесить. Есть такая Доска почёта, над прилавком красуется, вся в знаменах, серебре и морщинистом золоте. Приемщик объяснил, что Тимофей может стать первым среди школьников. И тогда портрет вывешят на доску.

– Вот так и подпишем: “Лучший юный охотник, пионер Копенкин, сдал тысячу шкурок”» [15].

Наконец, пятым видом целеполагания уничтожения живых существ могла быть научно обоснованная борьба с вредителями полей.

Выдающийся русский писатель В. Вересаев вспоминал себя в возрасте 9-10 лет в начале 1870-х гг.: «Майские жуки приносят вред растительности. Их личинки обгрызают под землёю нежные мочки корней трав и кустов... Весна... Майские жуки с жужжанием носятся вокруг берез, а мы внизу суемтимся... Подпрыгнул, махнул кепкой! На дорожку – подошвой: хрясть! Белое молоко, в нем мелкие черные пластинки. В душе – гадливая дрожь от совершенного убийства. Но уж опять смотришь вверх... Как красив! Но нельзя отпустить. И казнишь под подошвой за его вредную для мира деятельность».

В повести М.Колосова колхозное начальство во второй половине 1940-х гг. отправляет мальчишек («человек пятнадцать ребят») на прополку: «Кое-где вставляли на задние лапки суслики, свистели... Сколько их ребята уничтожили весной! Думали – ни одного не осталось. Нет, бегают, перекликаются» [10, С. 68]. По-видимому, сусликов ребята истребляли как вредителей полей.

Процесс (технология) организованно-пионерского истребления сусликов описывается в уже цитированной повести А. Мусатова и Г. Рихтера:

«...В окулярах бинокля было видно, как несколько сусликов острыми зубами перегрызали стебли пшеницы... Суслики грызли колосья или утаскивали их в норы...»

– Смерть сусликам! — закричал Димка и, схватив палку, побежал...

Под кустом спал Алёша Окуньков... Недалеко от Алёши лежала лопата и несколько сусличьих тушек... Димка и Федя, вооружившись палками, ждали появления сусликов. Пионеры чинили капканы, насаживали лопаты на черенки, сплетали из конского волоса петли. Ваня с Алёшей вылили в нору два ведра воды, и вскоре оттуда показался мокрый суслик. Ваня схватил его рукой. Суслик хищно оскалил зубы и укусил мальчика. Ваня вскрикнул. На пальце проступила кровь» [11].

Из приведённых фрагментов текста можно предположить, что школьники 10-13 лет оглушали или убивали сусликов ударами палок и лопат и сдирали с оглушенных или уже убитых сусликов шкуры. Если общественное поручение выполнялось хорошо, следовало моральное вознаграждение (см. четвёртую цель):

«На школьном дворе готовились к торжественной линейке... Представитель обкома сказал, что за дружную работу обком комсомола награждает апраксинских пионеров переходящим Красным знаменем» [11].

Это было художественное произведение, а теперь обратимся к официальной «Книге вожакого», изданной в 1965 году тиражом 100 тысяч экземпляров:

«Охота за сусликом несложна. Для нее даже ружья не нужно. Уничтожая грызунов – вредителей полей (сусликов, хомяков, водяных крыс), пионеры не только сберегут колхозу урожай, они сдадут государству ценную пушнину... При приближении человека суслики скрываются в норы. Заметив, в какую нору юркнул суслик, пионер-разведчик ставит у входа отметку – колышек. За разведчиками идут ребята-ловцы. У норы, отмеченной колышками, они останавливаются. ...Достаточно вылить в отверстие норы суслика ведро воды, чтобы из отверстия показалась мокрая голова зверька. Чихая и фыркая, он неторопливо выбирается из норы. Тут его надо схватить за шиворот и прикончить» [9, С. 176-177].

Отметим, что описания технологии «приканчивания» выбравшегося из норы суслика авторы руководства деликатно обошли.

Читаем дальше: «Другой способ ловли сусликов — капканами. Их можно купить в охотничьем магазине или в конторе “Заготживсырье”. Капкан устанавливают в ямке, вырытой перед самым входом в нору... Можно ловить сусликов и волосяной петлей, сплетенной из волос (из конского хвоста)» [9, С. 176-177].

Это официальное руководство для школьников-пионеров, а вот воспоминание Светланы Василенко, чьи детские годы прошли в военном городе

Капустин Яр Астраханской области, о реальном истреблении сусликов, организованном во второй половине 1960-х гг.: «Весной мы, пионеры, выходили в степь выливать сусликов из норок. За нашим отрядом ползла поливальная машина... В нору мы лили из ведер воду... Из соседней норки выполз суслик. Поглядел на нас, понял – не вырваться. И обреченно залёг: берите... В тот день мы, пионеры шестого класса “Б”, вылили двадцать два суслика и вышли на первое место по заготовке шкурок» [4, С. 183–184].

Умерщвление и сдирание детьми 10-13 лет шкур с млекопитающих в 1950–1960-е годы, по всей видимости, воспринималось педагогической общественностью как вполне одобряемое занятие. В 1968 году, в год публикации повести Э. Шима о мальчишке, умерщвляющем кротов, Н. Авдулина в журнале «Литература в школе», разбирая произведение, откровенно восхищалась «десятилетним мальчишкой Тимкой». «Автору очень удался этот дерзкий, самостоятельный мальчишка-труженик. Любая работа ему по плечу... О, Тимофей – это характер! Мимо такого не пройдёшь...» [1, С. 81].

Отметим попутно, что долгие годы частью школьных занятий по зоологии было препарирование лягушек. В повести, описывающей вторую половину 1950-х годов, читаем: «Предстояло... отсадить трёх лягушек в отдельную посуду... У старшеклассников зоология сегодня, так они лягушек режут» [3, С. 222–223].

Нам представляется, что начало 1970-х годов – это тот рубеж, когда умерщвление животных детьми (для личной выгоды, в интересах народного хозяйства или в учебных целях) утрачивает положительную (или нейтральную) окраску и начинает оцениваться отрицательно.

Так, если в 1965 году в «Книге вожакого» процесс «охоты на сусликов» описывался подробно, то в следующем издании, осуществленном всего через семь лет – в 1972 году (и последующих – 1982, 1985 годов) – об истреблении сусликов не было даже упоминания. В 1975 году в повести Владимира Железникова «Чучело» (опубликована в 1981 году) поведение шестиклассника Вальки, отлавливающего на улицах бесхозных (!) собак и – нет, не снимающего с них шкуры, как снимал их с кротов десятилетний «самостоятельный мальчишка-труженик» Тимофей в повести Э. Шима, а лишь отводившего их на живодёрню, – оценивается уже как негативное. Именно в 1970-е годы, как представляется, уходит из массовой школьной практики и препарирование («резание») лягушек.

Мы не настаиваем на истинности суждений о времени и полноте «угасания» легальных детских «практик умерщвления». Возможно, что-то завершилось раньше, что-то позже, а что-то существует и сейчас. Цель нашей статьи поставить вопрос о малоизвестных аспектах истории отечественного детства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулина, Н. Рец. на: Эдуард Шим. Мальчик в лесу / Н. Авдулина. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 1968. – № 6. – С. 81.
2. Астафьев, В. Последний поклон. В 2 т. Т. 1 : повесть / В. Астафьев. Москва, 1989. – Текст : непосредственный.
3. Баруздин, С. Повести о женщинах : роман в четырех судьбах / С. Баруздин. – Москва, 1967. – Текст : непосредственный.
4. Василенко, С. Дурочка : роман, повесть, рассказы / С. Василенко. – Москва, 2000. – Текст : непосредственный.
5. Герасимов, И. Алёнка, песня моя / И. Герасимов. – Москва, 1959. – 302 с. – Текст : непосредственный.
6. Кавторин, В. Нет ли среди вас детдомовских? / В. Кавторин // Звезда. – 1982. – № 3. – С. 79–85. – Текст : непосредственный.
7. Калинин, Ю. Куда не долетали снаряды : рассказы / Ю. Калинин. – Ленинград, 1988. – 144 с. – Текст : непосредственный.
8. Каронин, С. Сочинения. В 2 т. Т. 2 / С. Каронин. – Москва, 1958. – Текст : непосредственный.
9. Книга вожатого / сост. В.А. Таборко. – Москва, 1965. – Текст : непосредственный.
10. Колосов, М. Мальчишка : повесть / М. Колосов. – Ленинград, 1960. – Текст : непосредственный.
11. Мусатов, А. Делегат : повесть / А. Мусатов, Г. Рихтер. – Москва : Детиздат, 1956. – Текст : непосредственный.
12. Сергеев, Л. Солнечная сторона улицы / Л. Сергеев. – Москва, 1986. – Текст : непосредственный.
13. Солоухин, В. Крутая Марина : роман / В. Солоухин. – Москва, 1978. – Текст : непосредственный.
14. Стругацкий, А. Собрание сочинений. Т. 11 / А. Стругацкий, Б. Стругацкий. – Москва ; Санкт-Петербург, 2001.
15. Шим, Э. Мальчик в лесу : повесть / Эдуард Шим. – Москва, 1968. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avdulina N. Rec. na: Jeduard Shim. Mal'chik v lesu [Reference on: Eduard Shim. Boy in the forest]. *Literatura v shkole* [Literature at school], 1968, no. 6, pp. 81.
2. Astaf'ev V. Poslednij poklon : povest'. V 2 t. T. 1 [Last bow. In 2 volumes. Vol. 1]. Moscow, 1989.
3. Baruzdin S. Povesti o zhenshhinah: roman v chetyreh sud'bah [Stories about women]. Moscow, 1967.
4. Vasilenko S. Durochka: roman, povest', rasskazy [Fool]. Moscow, 2000.
5. Gerasimov I. Aljonka, pesnja moja [Alyonka, my song]. Moscow, 1959. 302 p.
6. Kavtorin V. Net li sredi vas detdomovskih? [Are there foster children among you?]. *Zvezda* [Star], 1982, no. 3, pp. 79–85.
7. Kalinin Ju. Kuda ne doletali snarjady: rasskazy [Where the shells didn't fly]. Leningrad, 1988. 144 p.
8. Karonin S. Sochinenija. V 2 t. T. 2 [Works. In 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, 1958.
9. Taborko V.A. (ed.) Kniga vozhatogo [Counselor's book]. Moscow, 1965.
10. Kolosov M. Mal'chishka: povest' [Boy]. Leningrad, 1960.
11. Musatov A., Rihter G. Delegat: povest' [Delegate]. Moscow: Detizdat, 1956.
12. Sergeev L. Solnechnaja storona ulicy [Sunny side of the street]. Moscow, 1986.
13. Solouhin V. Krutaja Marina: roman [Cool Marina]. Moscow, 1978.
14. Strugackij A., Strugackij B. Sbranie sochinenij. T. 11 [Collected Works. Vol. 11]. Moscow; Sankt- Peterburg, 2001.
15. Shim Je. Mal'chik v lesu: povest' [Boy in the forest]. Moscow, 1968.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Б. Борисов, доктор культурологии, ведущий научный сотрудник кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.B. Borisov, Doctor of Cultural Studies, Leading Researcher, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

УДК 94(47)

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_222

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

Шадринские страницы в биографии выдающегося уральского краеведа и лексикографа В.П. Бирюкова

Владимир Павлович Бирюков (1888–1971) – организатор и многолетний руководитель Шадринского научного хранилища, сотрудник Уральского областного бюро краеведения, член Центрального бюро краеведения при Академии наук СССР, учёный-ураловед, лексикограф-диалектолог и фольклорист, этнограф, музеевед, архивист, археолог, педагог, член Союза писателей СССР, автор нескольких сотен статей и более двадцати книг и брошюр – более сорок лет прожил в городе Шадринске. В статье рассказывается о страницах жизненного и творческого пути выдающегося подвижника-краеведа, связанных с Шадринском.

Ключевые слова: Владимир Павлович Бирюков, Шадринский университет, Шадринский педагогический институт, уральское краеведение, Шадринское научное хранилище.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

Shadrinsk pages in the biography of the outstanding Ural ethnographer and lexicographer V.P. Biryukov

Vladimir Pavlovich Biryukov (1888-1971) is an organizer and a long-term head of the Shadrinsk scientific repository, employee of the Ural Regional Bureau of Local Lore, member of the Central Bureau of Local Lore at the USSR Academy of Sciences, Ural scholar, lexicographer, dialectologist and folklorist, ethnographer, museologist, archivist, archaeologist, teacher, member of the USSR Writers' Union, author of several hundred articles and more than twenty books and brochures-lived in the city of Shadrinsk for more than forty years. The article tells about the pages of the life and creative path of the outstanding ascetic local historian associated with Shadrinsk.

Keywords: Vladimir Pavlovich Biryukov, Shadrinsk University, Shadrinsk Pedagogical Institute, Ural regional studies, Shadrinsky scientific repository.

Имя Владимира Павловича Бирюкова (1888–1971) – учёного-краеведа, просветителя, фольклориста, этнографа, музееведа, архивиста, археолога, диалектолога – хорошо известно далеко за пределами Зауралья. Уроженец Шадринского уезда Пермской губернии, Владимир Павлович всю свою жизнь посвятил изучению истории родного края, культуры, искусства, языка народа, сохранению для будущих потомков народных традиций и ценностей.

Жизненный путь В.П. Бирюкова был долг, приходилось ему жить и на Украине и в Зауралье, на Среднем Урале и в Восточной Сибири, бывать в Москве и Перми, Челябинске и Томске. В данной статье мы подробнее рассмотрим биографические страницы Владимира Павловича, связанные с городом Шадринском, успевшего за время жизни В.П. Бирюкова побывать в составе и Пермской губернии, и Екатеринбургской губернии, и Уральского округа, и Челябинской области, и Курганской области.

Владимир Павлович Бирюков родился 22 июля 1888 года в селе Першинском Шадринского уезда Пермской губернии «на берегу тихой речки Течи в семье бедного священника». Как самый старший в многодетной семье (14 детей), он почти с двухлетнего возраста начал помогать матери нянчить младших братишек. Авторитет Володи у братьев был настолько велик, что они уважали его больше, чем отца с матерью, «у них и в мыслях не было в чем-либо его послушаться» [15]. С семи лет начал он формировать свою первую коллекцию – нумизматическую. Затем последовало увлечение коллекционированием горных пород и марок, предметов старины и книг.

В Перми, куда Владимир был послан для учёбы в духовной семинарии в 1902 году, он увидел музей Пермской комиссии Уральского общества любителей естествознания, один из лучших на Урале. После чего у Бирюкова зародилась мечта создать свой музей.

Осенью 1917 года В.П. Бирюков приехал в город Шадринск, где развернул кипучую краеведческую деятельность. 17 и 19 сентября 1917 года в шадринской газете «Народная мысль» была опубликована статья В.П. Бирюкова. Для того, чтобы в Шадринске развивалась наука, – говорилось в ней, – необходимо организовать Шадринское научное

хранилище, состоящее «из музея, архива, библиотеки и картинной галереи».

16 октября 1917 года В.П. Бирюков записал в дневнике: «Утром привез свое имущество и семью в Шадринск... Сразу же приехал во двор к Мальцеву, где городское управление один из амбаров-мастерской приспособило для моей квартиры» [10].

15-17 ноября 1917 года в Шадринске грабили запасы спиртового завода, пьяные солдаты угрожали убийством прохожим, а В.П. Бирюков осуществлял свой план по созданию в «местных Афинах» зауральской Академии Наук – организовывал в Шадринске Научное Хранилище.

Шадринский городской голова эсер Адриан Моисеев писал в начале декабря 1917 года: «Владимир Павлович! Мне весьма стыдно, что мы не соблюдаем данные нами Вам обещания... Всё зависящее от нас нами будет сделано. Всё, что Вы указали в письме, я постараюсь исполнить сегодня же: везу привезти воды, отпустить керосину». 14 декабря 1917 года (27 декабря 1917 года по новому стилю) в 7 часов вечера в Шадринской земской управе состоялось заседание комиссии по открытию научного хранилища. «Были, – фиксировал в дневнике В.П. Бирюков, – кроме меня: городской голова А.Г. Моисеев, член городской управы П.П. Фомин, заведующий внешкольным образованием Е.С. Сергеева, священник о. Павел Писарев, преподаватель реального – историк А.И. Полницкий и законоучитель учительской семинарии о. Александр. Мы порешили, что выставка будет открыта 27 декабря...» [10, Л. 42]. 27 декабря 1917 года – это по старому стилю, по новому стилю – это 9 января 1918 года.

В период между второй-третьей декадами декабря 1917 года по старому стилю и первой декадой января 1918 года по новому стилю был напечатан подготовленный В.П. Бирюковым путеводитель «Выставка естественноисторических и археологических коллекций, предназначенных в основание музея Шадринского Научного хранилища». Научное Хранилище, – отмечалось в брошюре, – должно было «явиться своего рода академией наук» в Шадринском уезде» [2, С. 1-2].

Составляя конспект своего выступления на совместном заседании совета Научного Хранилища с Городской Управой 24 марта 1918 года,

В.П. Бирюков, в частности, писал: «В настоящее время я живу в приспособленной для квартиры городом пуховой разборочной мастерской во дворе Г.Е. Мальцева. Приспособление сделано крайне небрежно. Зимой царил в квартире невероятный холод, на стенах был куржак, везде дыры – крысиные ходы, а теперь во время оттепели в разных местах побежали с потолка ручьи талой воды. По отзыву народной учительницы Кожевиной, последняя будто бы никогда не стала жить в таком хлеву, каким является моя квартира. В рез-те квартирного неблагоустройства, я и всё моё семейство постоянно болею и болеет различными болезнями, преимущественно на почве простуды. Помимо этого мне пришлось пережить много унижительных стеснений и даже оскорблений со стороны домовладельца и его знакомых. На все мои просьбы утеплить немного квартиры, управа отделялась одними словами или письменными обещаниями, ни разу не приведёнными в исполнение. На этой почве мне пришлось два раза выслушать грубости со стороны городского десятника Яшкина, который на мою просьбу заделать отверстия в квартире закричал, что это не его дело. Другой случай был подобен этому... Один член управы иначе не встречал меня, как с ироничною усмешкой, в которой ясно читалось: “Всё твоё научное хранилище – чепуха...”».

В конце января 1919 года В.П. Бирюков был мобилизован колчаковской властью. Шадринская «Народная газета» от 26 января 1919 года сообщала: «За отъездом на театр военных действий мобилизованного в качестве ветеринарного врача председателя Научного Хранилища В.П. Бирюкова, обязанность председателя будет исполнять Л.А. Будрин...».

В 1920 году вернувшийся в Шадринск В.П. Бирюков издал 14-страничную брошюру «Шадринский уезд – житница Урала, и г. Шадринск – место для Уральского сельскохозяйственного института» [7]. В ней, в частности, говорилось: «В мысли об организации Уральского Сельскохозяйственного Института именно в Шадринске совершенно нет ничего невероятного и невозможного. Город Шадринск с издавна живёт большими культурными традициями. Отсюда в разное время вышло много известных не только всей России, но порой и всему миру, в частности учёному, разного рода деятелей... Уже скоро три года, как здесь открыто Научное Хранилище... За институтом должно быть закреплено лучшее в городе здание, именно – “нового реального училища”» [7].

«Созданное мной в Шадринске учреждение, – писал на закате своих дней В.П. Бирюков, – называлось Научным хранилищем и включало в себя краеведческий музей, архив, художественную галерею и научную библиотеку – целый комбинат... Директорствовал я в Шадринске четырнадцать лет... Отдавался я тогда краеведческой работе до

самозабвения, в ущерб многому личному... Вероятно, поэтому я был избран в члены Центрального бюро краеведения при Академии наук СССР, выступал на его пленумах и всесоюзных конференциях по краеведению...» [6, С. 22-23].

В 1926 году в свет вышла книга В.П. Бирюкова «Шадринский округ Уральской области. Природа, население и хозяйство». А в марте 1927 года свет увидела его книга «Природа и население Шадринского округа Уральской области» [5, С. 121].

Выход книги «Природа и население Шадринского округа Уральской области» сыграл в судьбе В.П. Бирюкова весьма значительную роль. В одной из своих работ Владимир Павлович писал: «В 1927 году в Шадринске вышла изданная окрисполкомом моя книга “Природа и население Шадринского округа Уральской области” размером чуть не в 25 авторских листов. Издатель не платил мне гонорар чуть не два года. Долго я ходил в окрисполком и принужден был потом сказать, что остаётся подать на издателя в суд. И деньги были выплачены» [3, С. 470].

Возможно, с этим конфликтом в июне 1927 года В.П. Бирюков был подвергнут аресту. Хотя краеведа вскоре выпустили, это событие надолго выбило Владимира Павловича из привычной трудовой колеи. С болью он писал: “Всё это для меня является актами, с одной стороны, недоверия как общественному советскому работнику, а с другой – глубокой обиды, вместо, казалось бы, заслуженного внимания за бескорыстную десятилетнюю работу по изучению своего края и за просветительную работу в нём”» [15].

Итак, В.П. Бирюкову в конце 1920-х годов удалось получить гонорар за книгу, и это дало ему «возможность приобрести в Шадринске домик с кирпичной кладовой во дворе» [5, С. 121-122].

С 1929 года В.П. Бирюков обдумывает возможность работы вне Шадринска.

Из дневника В.П. Бирюкова от 23 мая 1929 года: «Пермь... Встретился с А.С. Лебедевым. Он стал убеждать решать вопрос о переходе в Пермь, прельщал тем, что мы с ним вдвоём разовьём здесь большое краеведческое издательство» [12, С. 76].

А.С. Лебедев предложил В.П. Бирюкову должность своего заместителя в Пермском музее. Владимир Павлович долго колебался, потом согласился попробовать и во время отпуска стал работать в музее.

Из записи 2 октября 1929 года: «...Переживаем самое тяжёлое состояние. Еду в Свердловск на какую бы то ни было работу, а семья остаётся в Шадринске...» [12, С. 76].

Из записи 11 октября 1929 года: «Получил из Перми письмо, соглашаются на все поставленные мною условия и приглашают к себе на работу» [12, С. 76].

Из записи 1 января 1930 года: «...Первый день нового года застал меня за сбором к отъезду. При укладке имущества я не могу спокойно относиться к тому, что, быть может, весной придётся перетаскиваться из Перми в Свердловск...» [12, С. 76-77].

Из записи 5 января 1930 года: «... Пришло письмо от А.С. Лебедева. Пишет, что его присудили на 3 года концентрационного лагеря. Сообщение прямо ошеломило меня... Стоит ли ехать в Пермь, где люди так жестоко умеют сводить личные счёты» [12, С. 77].

28 апреля 1931 года был арестован руководитель Далматовского музея-монастыря – филиала Шадринского научного хранилища Иван Андреевич Иванча. 20 августа 1931 года тройкой ОГПУ по Уралу он был приговорён к пяти годам лишения свободы по статье 58-10 – «Пропаганда или агитация, содержащие призыв к свержению, подрыву или ослаблению Советской власти или к совершению отдельных контрреволюционных преступлений, а равно распространение или изготовление или хранение литературы того же содержания...»

А в сентябре 1931 года В.П. Бирюков, по его словам, «оставил Шадринское научное хранилище и перекочевал в Свердловск» [3, С. 470].

В одной из своих работ В.П. Бирюков так описывал обстоятельства своего переезда: «Созданное мной в Шадринске учреждение называлось Научным хранилищем... Директорствовал я в Шадринске четырнадцать лет, по 21 сентября 1931 года... Полной неожиданностью для меня было упразднение окружной системы. Это тяжело отразилось на судьбе Научного хранилища с его работой в окружном масштабе. Больно ударило и по мне: с окружных рельсов переходить на районные!... Да тут еще нужна была кандидатура на должность ученого секретаря по Уральскому бюро краеведения, и выбор пал на меня. С болью в сердце оставил я Шадринск и перебрался в Свердловск...» [6, С. 23].

«Здесь, – писал В.П. Бирюков, – мне дали шикарные льготы: я мог месяц работать в Свердловске и почти столько же прожить в Шадринске, где я купил себе домик, при котором была каменная кладовая, где бы можно было хранить собираемые научные ценности. Там стала жить жена со своей матерью, а я так, наездами: что соберу, то ташу в Шадринск» [3, С. 470].

Действительно, наличие в Шадринске собственного (а не снимаемого внаём) дома, приобретённого на гонорар от книги «Природа и население Шадринского округа Уральской области», дало возможность В.П. Бирюкову жить на два города.

В 1936 году в г. Свердловске был напечатан составленный В.П. Бирюковым сборник «Дореволюционный фольклор на Урале», однако осенью того же года был арестован единственный сын В.П. Бирюкова Ирinarx («Риник»), живший вместе с отцом в Свердловске и учившийся в университете. Из дневниковых записей В.П. Бирюкова от 24 марта 1937 года: «Вопрос, когда же Риник умер и как умер, так и остается нерешённым» [11, Л. 57]. Запись от 6 мая 1937 года: «В Загсе вытащили из архива материалы и обнаружили, что Риник умер с 19 на 20 декабря ещё...» [11, Л. 68].

В 1937 году «по всей стране были ликвидированы краеведческие общества... Владимир Павлович с женой перебирается снова в Шадринск» [15, С. 40].

Вспоминает М.П. Антропова: «В 1937 году мы с мужем... будучи изгнаны он – из партии, я – из комсомола... , нашли пристанище в Шадринске... Я, после выхода из декретного отпуска в январе 1938 года, работала в школе... Муж хотел быть в курсе дел Свердловской партийной организации и искал, где бы можно читать “Уральский рабочий”. На почте дали ему адрес, где выписывался “Уральский рабочий”. Муж, будучи уверенным, что это какая-то библиотека, был смущён, попав в квартиру. Позвонив у парадного старинного дома, он увидел спустившегося по лестнице В.П. Бирюкова. Муж извинился, сказав, что на почте ему дали адрес библиотеки. Но В.П. Бирюков, узнав, в чём дело, пригласил его к себе, дал “Уральский рабочий” и разрешил приходить читать... В тот год я часто видела В.П. Бирюкова на улицах города. А летом 1938 года встретила их с женой, везущих на тележке несколько мешков сосновых шишек. В Шадринске эти шишки использовались для кипячения самовара» [1].

Осенью 1939 года в Шадринске образовался учительский институт. В 1940 году В.П. Бирюков принял участие в заседании кафедры русского языка и литературы, на котором обсуждались тезисы работы о творчестве Д.Н. Мамина-Сибиряка.

«1 марта 1940 года, – писал В.П. Бирюков, – я стал пенсионером. А в декабре того же года меня вызвали в собес и сообщили, что мне установлена персональная пенсия республиканского значения. Я понял, что мне ее назначили по ходатайству Центрального бюро краеведения. Это оно, когда были только что введены в СССР ученые степени, предложило мне получать степень кандидата географических наук без защиты диссертации, но я отказался, полагая: кому много дано, с того много и спросится, с меня же довольно и «степени» краеведа» [6, С. 25, 26].

Приведём несколько выдержек из дневников В.П. Бирюкова военной поры:

«24 июня 1941 года. Из музея привез полную корзину щеп... Потом ходил в бойню, принес неполное ведро отходов. Ходил на реку полоскать белье».

«25 июня 1941 года. Ходил на реку за водой для самовара и варки кушаний. После этого я ходил на бойню. Принес полное большое ведро кусков легких и др...».

«4 июля 1941 года. Прав даже на выписку дров не имею...»

«9 июля 1941 года. С сегодняшнего дня отпуск печёного хлеба на одного человека гражданского населения в Шадринске по предварительным заказам снижен с 400 до 300 граммов».

«11 июля 1941 года. Подготовил под сараем место для ссыпания сосновых шишек. В горлесхозе взял билет на сбор шишек».

«12 июля 1941 года. Я вступил в члены кружка противохимической и противовоздушной обороны при ячейке редакционных работников и сегодня был на занятии с 8 до 9 часов утра...»

15 июля. С 8 до 9 утра практические занятия кружка – рытье щелей...»

16 июля. 17 июля. До обеда я сходил в бор за шишками, набрал всего около двух мешков.

18 июля. В половине пятого отправился в лес за шишками... Брал шишки неистово, торопясь успеть...

24 июля. Меня от вчерашней возни с шишками сегодня всего ломает... Привезли уже 70 мешков...

25 июля. Сегодня пошёл за шишками... С сегодняшнего дня вновь отпускается хлеба по 400 граммов на человека...».

«21 августа 1941 года. В Шадринске сегодня введены хлебные карточки... На рабочего – по 600 граммов, на служащих, пенсионеров и всех иждивенцев – по 400 граммов.

22 августа. Привёз около шести мешков шишек и сосновой коры... Если в среднем по полмешка на топку, то одна печь обеспечена целых шесть месяцев!»

В 1941 году Владимир Павлович Бирюков прочитал факультативный курс лекций по ураловедению студентам эвакуированного в Шадринск Московского полиграфического института.

По-видимому, В.П. Бирюков читал лекции и в развернутом в Шадринске госпитале. Читаем в его дневнике: «4 сентября 1941 года. Я не только вовремя пришел к началу своей лекции в госпиталь, но даже успел выпить чаю, умыться... Насколько просто было попасть в госпиталь вчера, настолько непросто сегодня. У ворот ходил часовой. Вдоль тротуара обнесено колючей проволокой... Если вчера я держал себя довольно чопорно, то сегодня – очень непринужденно... Никто из раненых не встал и не ушел с лекции...».

В 1942 году Владимир Павлович начал читать курс русского фольклора «уже очникам Шадринского учительского института» [6, С. 26]. В конце 1943 года на базе Шадринского учительского института был образован Шадринский государственный педагогический институт (ШГПИ), и В.П. Бирюков «был приглашен вести в нём курс устного народного творчества» [5, С. 117–118]. Бирюков читал курс в ШГПИ до 1946 года, «побуждая студентов к практическому собиранию фольклора...». «Читая лекции, – признавался В. П. Бирюков, – я больше налегал на собранные мною тексты и слушателей заставлял упоминать и записывать то, что они услышали или услышат». Бывший декан факультета русского языка и литературы ШГПИ Михаил Данилович Янко так характеризовал занятия Владимира Павловича. «Он отступал от традиционной схемы вузовской лекции, расширяя её рассказами о собственных разысканиях, сопровождавшихся успехами и промахами. Тем самым изложение теоретического материала становилось более наглядным, зримым, а сам процесс народного словотворчества раскрывался в живых картинах и сценах. На его занятиях не было равнодушных слушателей, тоскливо ожидающих звонка на перерыв».

Собранную в течение четверти века «громадную коллекцию старых книг, журналов, газет и других периодических изданий» общей численностью 80 тысяч единиц В.П. Бирюков незадолго до

войны передал в Челябинскую областную библиотеку. Поскольку «физически» принять такой объём Челябинск был не готов, временный филиал Челябинской областной библиотеки был образован в Шадринске, во дворе Шадринского военкомата. Во время Великой Отечественной войны всё книжно-журнальное имущество из военкомата было перебросено в закрытую кладбищенскую (Воскресенскую) церковь. В 1943–1944 гг. библиотека Шадринского государственного педагогического института, имевшая до этого 30 тысяч экземпляров, пополнилась 10 тысячами ценнейших книг из фонда «бирюковского» филиала бывшей Челябинской областной библиотеки. Скорее всего, этому способствовал сам В.П. Бирюков, поскольку в начале 1943 года Шадринск оказался в составе Курганской области, и подаренный В.П. Бирюковым Челябинской областной библиотеке книжно-журнальный фонд оказался без юридического хозяина.

Прочитываем дневниковую запись В.П. Бирюкова от 15 января 1944 года: «Совсем почти не могу работать из-за холода, без света, и существовать впроголодь».

В октябре 1954 года Владимир Павлович заключил договор с издательством «Красный Курган» на издание своего сборника «Урал советский». Рукопись сборника была сдана в издательство в январе 1957 года [13, С. 31].

С декабря 1957 года В.П. Бирюков проводил регулярные еженедельные практические занятия со студентами Шадринского пединститута. В течение 1957–1958 учебного года им были проведены практические занятия по темам «Задачи и значение библиографической работы, её методика и знакомство с печатными библиографическими материалами», «Словари и словарная работа (энциклопедии общие, специальные, в том числе биографические, торговые, геологические и др.)», «Диалектологическая словарная статья», «Летописание и его методы в краеведческой и школьной работе». Участники занятий писали курсовые работы по разработанной В.П. Бирюковым тематике и под его непосредственным руководством.

Студенты, в благодарность за интереснейшие занятия и воодушевленные рассказами краеведа, с удовольствием оказывали практическую помощь своему преподавателю по дому, в заготовке дров, уборке помещений и двора. В 1958 году, показывая приехавшему в Шадринск журналисту хранилище во дворе дома, В.П. Бирюков говорил: «Студентам пединститута негде больше и увидеть журналы XIX века “Отечественные записки” или “Современник”, как только у меня».

25 июля 1958 года в актовом зале Шадринского педагогического института собрались «представители партийных, советских и общественных организаций, предприятий и учреждений» города Шадринска. «Здесь состоялось собрание, посвящённое семидесятилетию... писателя и краеведа Владимира Павловича Бирюкова» [14].

С докладом о жизни и деятельности юбиляра выступил доцент Курганского педагогического института М.Д. Янко [14]. Затем в зале раздались «звук горна и дробь барабана. Мерно чеканя шаг», в зал вошли пионеры. «Нашему старому и всегда молодому следопыту наш горячий пионерский привет», – прозвучали в зале их голоса. Пионеры преподнесли «юбиляру и его жене Ларисе Николаевне букеты цветов» [14].

От имени Курганского обкома КПСС и исполкома областного Совета депутатов трудящихся юбиляру был вручен адрес от обкома КПСС и исполкома областного Совета депутатов трудящихся... От Шадринского горкома КПСС и исполкома городского Совета депутатов трудящихся юбиляра приветствовал секретарь горкома т. Чумаков» [14]. От Челябинского отделения Союза советских писателей В.П. Бирюкова приветствовал писатель Николай Александрович Глебов (1899–1984). Он вручил «почётный адрес и подарок – шкатулку с путёвкой на один из курортов нашей страны» [14]. Затем председательствующий сообщил «участникам собрания, что в адрес юбиляра В.П. Бирюкова поступило более 100 поздравительных телеграмм из разных мест нашей Родины» [14]. Он огласил телеграммы «от секретариата правления Союза советских писателей СССР, от оргкомитета Союза советских писателей РСФСР, от института этнографии СССР, сектора фольклора Академии наук СССР, от писателей Свердловска, редакций ряда газет и журналов, учёных и писателей» [14].

С ответным словом выступил Владимир Павлович Бирюков. Он сказал: «Я не ждал такого внимания к себе. Но я понял, как высоко наша Коммунистическая партия и Советское правительство ценят человека. И я от души глубоко благодарю их». Юбиляр говорил «о своей мечте, о том, что его единственным желанием является – передать весь собранный материал для создания музея, которым мог бы пользоваться народ, что он все силы отдаст на создание новых трудов» [14].

После торжественной части участники собрания прослушали концерт. А Свердловская киностудия «сделала съёмки торжеств, посвящённых юбилею» [14].

На юбилее была организована «выставка произведений и коллекций В.П. Бирюкова». Новинками на ней были брошюра Д.А. Панова «Уральский краевед и писатель Владимир Павлович Бирюков», выпущенная к юбилею писателя, и «новая книга В.П. Бирюкова “Урал советский”, которую издаёт издательство газеты “Красный Курган”» [14].

В 1961 году В.П. Бирюков развернул в ШГПИ выставку собранных им материалов для Уральского литературно-краеведческого архива.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антропова, М.П. Воспоминания о В.П. Бирюкове и Шадринском научном хранилище / М.П. Антропова ; публикацию подготовил С.Б. Борисов. – Текст : непосредственный // Шадринская старина : краевед. альм. – Шадринск : ШГПИ, 1993. – Вып. 1. – С. 100-101.
2. Бирюков, В.П. Выставка естественноисторических и археологических коллекций, предназначенных в основание музея Шадринского Научного хранилища. 27 дек. 1917 г. – 6 янв. 1918 г. / В.П. Бирюков. – Шадринск, 1917. – 17 с. – Текст : непосредственный.

В октябре 1963 года В.П. Бирюков покинул Шадринск и переехал в Свердловск. Вот как он объяснял причины этого переезда: «В декабре 1944 года я получил от Челябинского отделения Союза писателей предложение перебраться из Шадринска в Челябинск со всем моим собранием. Мы с женой были рады этому, но не устраивал деревянный и тесный дом, предложенный под хранилище. Пришлось ждать до осени 1955 года, когда вышло решение выстроить специальное здание с квартирой и хранилищем... Тут вмешались курганцы, желавшие иметь моё собрание в своем областном городе. Но помещения не нашли ни в Кургане, ни в Шадринске. Главное архивное управление при Совете Министров СССР посоветовало мне передать собрание в Свердловск. Областной совет краеведения поддержал это предложение, и в декабре 1962 года состоялось решение Свердловского облисполкома о создании на базе моего собрания Уральского архива литературы и искусства на правах отдела областного государственного архива. В октябре 1963 года началась перевозка собрания в Свердловск» [6].

Итак, В.П. Бирюков жил в Шадринск с 1917 по 1931 год и с 1937 по 1963 год, то есть без малого 42 года из прожитых им более 83 лет, ровно половину его жизненного пути.

В 1994 году в Шадринском пединституте прошли Одиннадцатые Бирюковские чтения. В 2003 году в Шадринске прошла научная конференция, посвященная 115-летию В.П. Бирюкова [16], был выпущен небольшой сборник его избранных работ [4].

В том же 2003 году под эгидой Шадринского пединститута вышло издание «Владимир Павлович Бирюков. Библиографический указатель» [9], включившее более 1200 библиографических записей и ставшее наиболее полным указателем печатных публикаций В.П. Бирюкова и литературы о нём.

В 2014 году в Шадринском государственном педагогическом институте вновь прошли краеведческие Бирюковские чтения.

Сохранение памяти о выдающемся уральском краеведе, фольклористе, лексикографе Владимире Павловиче Бирюкове, изучение и пропаганда его творчества являются важнейшим направлением деятельности Шадринского государственного педагогического университета. Так, в 2019 году в издательстве Шадринского университета вышла в свет монография «Книжные издания уральского краеведа В.П. Бирюкова» [8], а на гуманитарном факультете университета открылась именная аудитория Владимира Павловича Бирюкова.

3. Бирюков, В.П. Избранные труды / В.П. Бирюков ; Шадр. гос. пед. ин-т, Гос. архив в г. Шадринске, Шадр. о-во краеведов ; сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2008. – 623 с. – Текст : непосредственный.
4. Бирюков, В.П. Избранные труды 1917–1926 гг. / В.П. Бирюков ; сост. С.Б. Борисов. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2003. – 56 с. – (Библиотека шадринского краеведа; вып. 1). – Текст : непосредственный.
5. Бирюков, В.П. Краевой словарь говора Исетского Зауралья: Шадринский и частью Екатеринбургский и Камышловский уезды Екатеринбургской губернии / В.П. Бирюков. – Шадринск : Шадр. о-во краеведения, 1923. – 137с. – Текст : непосредственный.
6. Бирюков, В.П. Уральская копилка / В.П. Бирюков. – Свердловск : Средне-Уральское кн. изд-во, 1969. – 193 с. – Текст : непосредственный.
7. Бирюков, В.П. Шадринский уезд – житница Урала, и г. Шадринск – место для Уральского сельскохозяйственного института / В.П. Бирюков. – Шадринск : Государственная типография, 1920. – 14 с. – Текст : непосредственный.
8. Борисов, С.Б. Книжные издания уральского краеведа В.П. Бирюкова : монография / С.Б. Борисов ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – 139 с. – Текст : непосредственный.
9. Владимир Павлович Бирюков : биобиблиограф. указ. / сост. Е.А. Брякова ; отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск : Изд-во Шадринского пединститута, 2003. – 152 с. – Текст : непосредственный.
10. ГАСО. – Ф. 2266. – Оп. 1. – Ед. хр. 1345.
11. ГАСО. – Ф. 2266. – Оп. 1. – Ед. хр. 1387.
12. Дневниковые записи В.П. Бирюкова 1920-х гг. / публикацию подготовил М. Боровинский. – Текст : непосредственный // Шадринск 1920-х годов / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 1999. – С. 64–77.
13. Панов, Д.А. Уральский краевед и писатель Владимир Павлович Бирюков / Д.А. Панов. – Шадринск, 1958. – 66 с. – Текст : непосредственный.
14. Семидесятилетие В.П. Бирюкова. – Текст : непосредственный // Шадринский рабочий. – 1958. – 27 июля. – С. 4.
15. Тагильцева, Н.Н. «Ходячая энциклопедия края» / Н.Н. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Уральское краеведение. – Екатеринбург, 1996. – С. 34–42. – (Уральский областник, № 5).
16. Шадринская провинция : материалы четвертой регион. краевед. конф., посвященной 115-летию со дня рождения В.П. Бирюкова и Н.В. Здобнова / Шадр. гос. пед. ин-т ; Шадр. о-во краеведов ; сост. С.Б. Борисов, С.А. Парфенова. – Шадринск : ШГПИ, 2003. – 59 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Antropova M.P. Vospominaniya o V.P. Birjukove i Shadrinskom nauchnom hranilishhe [Memories of V.P. Biryukov and Shadrinsk Scientific Storage]. *Shadrinskaja starina. Vyp. 1: kraeved. al'm. [Shadrinskaya antiquity. Issue 1]*. Shadrinsk: ShGPI, 1993, pp. 100–101.
2. Birjukov V.P. Vystavka estestvennoistoricheskikh i arheologicheskikh kollekcij, prednaznachennyh v osnovanie muzeja Shadrinskogo Nauchnogo hranilishha. 27 dek. 1917 g. – 6 janv. 1918 g. [Exhibition of natural history and archaeological collections intended for the foundation of the Museum of the Shadrinsk Scientific Storage. Dec 27. 1917 - 6 Jan 1918]. Shadrinsk, 1917. 17 p.
3. Birjukov V.P. Izbrannye trudy [Selected works]. Borisov S.B. (ed.). Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2008. 623 p.
4. Birjukov V.P. Izbrannye trudy 1917–1926 gg. [Selected works of 1917–1926.]. Borisov S.B. (ed.). Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2003. 56 p.
5. Birjukov V.P. Kraevoj slovar' govora Isetskogo Zaural'ja: Shadrinskij i chast'ju Ekaterinburgskij i Kamyshlovskij uezdy Ekaterinburgskoj gubernii [Regional dictionary of the dialect of the Isetsy Trans-Urals: Shadrinsky and part of the Yekaterinburg and Kamyshlov districts of the Yekaterinburg province]. Shadrinsk: Shadr. o-vo kraevedeniya, 1923. 137 p.
6. Birjukov V.P. Ural'skaja kopilka [Uralskaya kopilka]. Sverdlovsk: Sredne-Ural'skoe kn. izd-vo, 1969. 193 p.
7. Birjukov V.P. Shadrinskij uезд – zhitnica Urala, i g. Shadrinsk – mesto dlja Ural'skogo sel'skohozjajstvennogo instituta [The Shadrinsk district is the granary of the Urals and Shadrinsk is the place for the Ural Agricultural Institute]. Shadrinsk: Gosudarstvennaja tipografija, 1920. 14 p.
8. Borisov S.B. Knizhnye izdaniya ural'skogo kraevedy V.P. Birjukova: monografija [Book publications of the Ural ethnographer V.P. Biryukova]. Shadrinsk: ShGPU, 2019. 139 p.
9. Brijakova E.A. (eds.) Vladimir Pavlovich Birjukov: biobibliograf. ukaz. [Vladimir Pavlovich Biryukov]. Shadrinsk: Izd-vo Shadrinskogo pединstituta, 2003. 152 p.
10. ГАСО. – Ф. 2266. – Оп. 1. – Ед. хр. 1345.
11. ГАСО. – Ф. 2266. – Оп. 1. – Ед. хр. 1387.
12. Dnevnikovye zapisi V.P. Birjukova 1920-h gg. [Diary entries of V.P. Biryukov 1920s]. Borisov S.B. (ed.) *Shadrinsk 1920-h godov [Shadrinsk 1920s]*. Shadrinsk, 1999, pp. 64–77.
13. Panov D.A. Ural'skij kraeved i pisatel' Vladimir Pavlovich Birjukov [Ural ethnographer and writer Vladimir Pavlovich Biryukov]. Shadrinsk, 1958. 66 p.
14. Semidesjatiletie V.P. Birjukova [70th anniversary of V.P. Biryukov]. *Shadrinskij rabochij [Shadrinsky worker]*, 1958, 27 ijulja, pp. 4.
15. Tagil'ceva N.N. «Hodjachaja jenciklopedija kraja» [“The walking encyclopedia of the region”]. *Ural'skoe kraevedenie [Ural Regional Studies]*. Ekaterinburg, 1996, pp. 34–42.

16. Borisov S.B., Parfenova S.A. (eds.) Shadrinskaja provincija: materialy chetvertoj region. kraeved. konf., posvjashhennoj 115-letiju so dnja rozhdenija V.P. Birjukova i N.V. Zdobnova [Shadrinsk province]. Shadrinsk: ShGPI, 2003. 59 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Б. Борисов, доктор культурологии, профессор кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.B. Borisov, Doctor of Cultural Studies, Professor of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

УДК 94(47)

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_229

Константин Брониславович Корженевский

г. Нижневартовск

Место и роль национальных автономий в процессах административно-хозяйственного районирования в советском государстве в начале 1920-х гг.

В статье рассматриваются теоретические вопросы экономического районирования в советском государстве в первой половине 1920-х гг. в увязке с национальной политикой большевистской партии. Анализируются проблемы, с которыми сталкивалась центральная власть в вопросах роли автономий и формах их дальнейшего существования, в ходе подготовки к реформированию советского государства. Также приводятся теоретические обоснования путей решения национального вопроса в понимании большевиков. Даются различные мнения и доводы, как московских властей, так и представителей автономных образований, относительно проекта Госплана, предусматривавшего кардинальное изменение административно-территориальной системы, но реализованного лишь частично. Раскрываются причины недовольств руководства национальных окраин и их видение перспектив разделения государства на ряд экономических областей, в которые должны были войти и автономные субъекты РСФСР. Делается вывод о роли и месте национальных автономий в общегосударственном районировании Российской Федерации.

Ключевые слова: экономическое районирование, национальный вопрос, Госплан, автономия, Киргизская АССР, Башкирская АССР.

Konstantin Bronislavovich Korzhenevsky

Nizhnevartovsk

The place and the role of national autonomies in the processes of administrative and economic zoning in the Soviet Union in the early 1920s.

The article examines the theoretical issues of economic zoning in the Soviet Union in the first half of the 1920s in connection with the national policy of the Bolshevik Party. The problems faced by the central government in the role of autonomies and the forms of their further existence, in preparation for the reform of the Soviet state are analyzed. Theoretical substantiations of ways to solve the national question in the understanding of the Bolsheviks are also given. Various opinions and arguments are given, both by the Moscow authorities and representatives of autonomous entities, regarding the State Planning Committee's project, which provided for a radical change in the administrative-territorial system, but only partially implemented. The reasons for the national suburbs' leaders' dissatisfaction and their vision of the prospects for dividing the state into a number of economic areas which should have included the autonomous subjects of the RSFSR are revealed. The conclusion is made about the role and the place of national autonomies in the national zoning of the Russian Federation.

Keywords: economic zoning, national question, State Planning Committee, autonomy, Kyrgyz ASSR, Bashkir ASSR.

Первые годы становления советской административно-территориальной системы, проходили в условиях поиска оптимальных подходов развития многонационального советского государства, изначально РСФСР, а затем и СССР. После Октябрьской революции начались стихийные изменения во всем административном делении страны. Центральные органы власти, в лице СНК и ВЦИК, пытались внести планомерность в этот стихийный процесс. Но, несмотря на явное несоответствие старого административного деления новым условиям хозяйственной и культурной работы, невозможно было добиться полного осуществления этой задачи вследствие отсутствия общепризнанного плана нового административного деления.

Для создания этого плана была образована при президиуме ВЦИК специальная административная комиссия; вслед затем Госплан (Государственная плановая комиссия) разработал общий план административно-хозяйственного деления страны, построенный на принципе трехчленного деления – область, округ и район [13, Л. 220].

Становление новой административно-территориальной системы было тесно связано с экономическими установками развертывания социалистического базиса советского государства. Основным принципом организационно-территориальной проблемы являлось оформление целостных и связанных культурными, экономическими и быто-

выми условиями единиц, при этом структура организационно-территориального устройства, предусматриваемого районированием, представляла из себя объединение связанных между собою общностью экономических интересов и единством политики более мелких хозяйственных организмов в более крупные, в целом составляющие государство [12, С. 10].

Кроме того, территориально-хозяйственное районирование, в силу специфики советского государства, был связан с национальным вопросом, правильное разрешение которого представляло большие трудности ввиду чрезвычайной разнообразия этносов с одной стороны и разной вовлеченностью в культурную, хозяйственную и политическую жизнь СССР [1, С. 60-61].

Тема, затрагиваемая в данной работе, является достаточно актуальной, что отражается в ряде работ различного уровня. Так, экономическому районированию Советского государства было уделено внимание в работах Н.Н. Колосовского [9], И.Г. Александрова [1], Е.А. Ивановой [7], Д.В. Архипова и Р.А. Мухамедова [2]. Исследования С.А. Елизарова [6], В.Н. Казарина [8], О.А. Филенковой [14] посвящены особенностям процессов районирования в отдельных субъектах РСФСР и СССР.

Согласно проекту Госплана, разработанному в 1921-1922 гг., автономные регионы России должны были быть, наравне с остальными субъектами федерации, в полной мере вовлечены в процесс экономического районирования, стоявшего на повестке дня у советского руководства. Территория государства, по задумке плановых органов должна была быть разбита на ряд экономических областей, внутреннее хозяйственное единство которых рассматривалось как источник экономии общественного труда, создание адекватных условий для планирования и управления народным хозяйством. При этом сами укрупненные области и края должны были в основном совпадать с естественно складывающимися экономическими районами [2, С. 5].

Весной 1922 г. были подготовлены тезисы комиссии по районированию тов. М.И. Калинина, в основе своей принятые и утвержденные президиумом ВЦИК 13 апреля 1922 г., согласно которым принцип самоопределения, провозглашенный советской властью, должен был быть сохранен, а экономическое районирование должно было послужить базой для наивысшего расцвета автономных национальных объединений в хозяйственном отношении. Комиссией, в развитие проекта Госплана, был выделен ряд принципов построения РСФСР [13, Л. 52]:

- границы автономных республик и областей, при вхождении в экономическую область, не должны были нарушаться; мелкие должны были входить как подрайон, более крупные образовывать самостоятельный район и самые обширные образовывать в своем составе несколько районов;

- политические права и компетенция национальных объединений, предусмотренные декретами о них, не должны были подлежать умалению;

- в экономических совещаниях областей, в которые входили национальные объединения, должен был вводиться представитель Народного комиссариата по делам национальностей;

- привлечение к образованию экономических областей договорных республик должно было производиться на основании специальных соглашений.

В связи с вышеуказанным, при проведении областного деления, советской властью предполагалось учитывать организационные формы двух основных видов национальных автономий: национальных областей и коммун и автономных республик.

При планировании основ будущего районирования, в отношении мелких автономных образований, намечалось, что областные экономические объединения должны включать в себя в полном составе автономные области и трудовые коммуны, как имеющие центральные органы власти, действующие на правах губисполкома (губернского исполнительного комитета). Это в свою очередь, по мнению большевиков, не только не должно было затруднять проведение экономического районирования, но и наоборот, должно способствовать расширению прав, усиливая автономию [13, Л. 39].

В отношении АССР (автономных советских социалистических республик), центральные власти учитывали тот факт, что если бы эти республики включались в состав областного экономического объединения, как обычные губернские единицы, то это было бы нарушением принципа федерализма, результатом чего получились бы коллизии во всех отраслях советского строительства [13, Л. 38]. Считалось, что АССР, такие как Татарская, Башкирская и др., оставаясь автономными единицами в составе областных объединений, действующими на основании конституции РСФСР, были бы сами заинтересованы в осуществлении плана местного хозяйства и культуры в тесном контакте с руководством крупных экономических областей.

Госплан, основываясь на идее соотношения введения районного принципа к построению плана народного хозяйства РСФСР, отмечал, что при постепенном развертывании хозяйственной планировки каждый район мог бы быть подразделен на подрайоны, различающиеся один от другого по экономической специфичности. Вследствие чего, это внутреннее подразделение должно было позволить разрешить задачу о включении автономных областей и республик в состав районов, не прибегая к нарушению границ. При этом, некоторые автономные области должны были стать подрайонами (Татарская АССР, Марийская область и др.), другие совпасть с районами (Туркестан), а третьи, как Украина, разделиться на несколько районов, что, по замыслу плановых органов, не должно мешать политической и национальной автономности этих территорий [13, Л. 107].

Также, теоретиками советского экономического районирования, такими как И.Г. Александров, отмечалось, что при областной реформе кое-где вынужденно пришлось бы пожертвовать чистотой экономического принципа, но эти жертвования оказались бы весьма небольшими и в общем не нарушающими основного деления [1, С. 63]. В качестве примера можно привести отнесение Башкирской автономной республики к Уральской области, где западная ее часть, тяготела к Средне-Волжскому району, однако в основе своей связь Башкирской АССР с Уралом была более естественна и более важна в деле подъема экономики самой Башкирии.

Однако, руководство автономных национальных областей и республик, входивших в составе РСФСР, имело свое видение ситуации.

Так можно привести для примера мнение тов. Мамонтова, представителя Башкирской республики, который считал выдвинутый Госпланом проект неприемлемым по следующим соображениям [13, Л. 126]:

- проект предусматривал расчленение некоторых республик, таких как Украина и Киргизия на части;

- другие автономные республики (Татария, Башкирия, Горская, Крымская и др.) включались в состав области в виде подрайона, отрывая их центральные органы от прямой связи с центром и тем самым сводя на нет значение, авторитет и сущность как собственных органов самостоятельных республик, так и самих республик;

- нарушались договоры с независимыми республиками – Азербайджанской, Грузинской, Армянской, Бухарской, Хивинской, что противоречило принципу «самоопределения наций».

В тоже время представитель Башкирской АССР, в целом признавая необходимость районирования, считал возможным произвести районирование РСФСР с соблюдением следующих условий [13, Л. 126]:

- не расчленять существующих на тот момент национальных республик;

- самостоятельные автономные республики должны составлять самостоятельные районы;

- более мелкие автономные области: марийцев, калмыков, карельцев, немцев Поволжья и др. могли бы войти в состав какого-либо соседнего района, с тем условием, что их административно-национальная целостность должна была быть сохранена;

- однородные автономные республики могли бы объединиться и организовать один общий район: средне-азиатский, северо-кавказский, закавказский и др.; такое же объединение возможно и для мелких автономных единиц.

Конечно же, подобное мнение, относительно проекта районирования являлось частным, но не было исключением из правил.

Очень ярко показывают негативное отношение руководства автономий к намеченным границам экономических областей позиция Киргизской АССР в вопросе создания Западносибирской области с центром в Омске, куда, по проекту Госплана, должна была быть включена территория Петропавловского уезда, находившаяся в составе Акмолинской губернии Киргизской республики.

На Междугубернском совещании по районированию Обской области, состоявшемся в начале августа 1923 г. представитель Акмолинского губисполкома, тов. Шарипов, всячески парируя мнение сибирских делегатов, настаивал, что отторжение Петропавловского уезда к Западносибирской области нарушает политические, экономические и национальные принципы по отношению ко всей Киргизской автономии, вследствие чего отход Петропавловского уезда считается нецелесообразным и невозможным [4, Л. 49].

По проекту Госплана, на территории самой Киргизской республики должно было образоваться две экономические области: Западно-Киргизская с центром в Оренбурге и Восточно-Киргизская с центром в Семипалатинске [3, С. 16]. Это в свою очередь подразумевало разделение автономного образования киргизов на две части с частичным изменением внешней пограничной линии в связи с общим ходом будущего проведения административно-территориальной реформы.

Сама же перспектива создания на территории Киргизской республики двух областей, также не нашла должного отклика у Киргизского ЦИК (Центрального исполнительного комитета). Несмотря на то, что в целом, особой резкости в возражениях киргизского руководства не наблюдалось, в киргизских органах власти рассматривались различные варианты дальнейшего районирования Киргизской АССР.

Так в июне 1923 г. при изучении проекта районирования Киргизии в президиуме общегосударственной плановой комиссии при СТО (Совете труда и обороны) Киргизской АССР, была выдвинута идея, согласно которой административное и национальное единство республики и общеплановое ведение хозяйства, а также отсутствие в восточной части Киргизии культурных центров и сил, кои могли бы справиться с задачами областных органов, но зато могли бы вести работу окружных центров, улучшая связь РСФСР и КССР через Оренбург, заставляли в противовес проекта Госплана, рассматривать вариант с сохранением единой Киргизии [5, Л. 63-63 об.].

В августе 1923 г., на заседании 3 сессии Киргизского ЦИК 3 созыва, при рассмотрении доклада о районировании КССР, была принята резолюция, согласно которой было принято решение признать наиболее целесообразным образование на территории республики одной области, учитывая общую совокупность естественноисторических, экономических и национально-бытовых условий, определя-

ющих единство экономики и взаимную связь оседлого севера со скотоводческим югом Киргизии [5, Л. 43-43 об.].

Тем самым власти Киргизии также критично относились к проведению районирования на своей территории, пытаясь самостоятельно определить дальнейший вектор развития административно-территориальной системы Степного края.

Таким образом, можно сказать, что благодаря неоднозначной позиции национальных окраин, запланированные Госпланом области, так и не были созданы в том виде, в котором они были задуманы, оставшись лишь в теоретических разработках. Национальные элиты, выступавшие резко против уменьшения их полномочий, включения автономий в состав крупных экономических областей, а

также перекраивания границ автономных образований, настаивали на несоответствие проекта основным устоям советской национальной политики.

При этом, существование национальных административных единиц, таких как Киргизская, Чувашская, Башкирская и др., которые никак не вписывались в проект Госплана [10, С. 33], а также несовершенство административно-территориальной политики советского руководства в первой половине 1920-х гг., не позволили воплотить в жизнь проект Госплана в полной мере и сформировать правильные экономические границы районов. Но в то же время, проект Госплана дал толчок к дальнейшему развитию и совершенствованию проектов административно-территориального устройства РСФСР [11, С. 144].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александров, И.Г. Основы хозяйственного районирования СССР / И.Г. Александров. – Москва ; Ленинград : Экономическая жизнь, 1924. – 44 с. – Текст : непосредственный.
2. Архипов, Д.В. Административно-территориальное устройство большевиками по теории экономического районирования / Д.В. Архипов, Р.А. Мухаммедов. – Текст : непосредственный // Вестник Екатеринбургского института. – 2017. – № 2 (38). – С. 3-6.
3. Весь СССР : эконом., финан., полит. и администр. справ. / под ред. проф. М.Г. Бронского и проф. М.А. Сиринова. – Москва, Ленинград : Государственное издательство, 1926. – 1269 с. – Текст : непосредственный.
4. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. Р.5677. – Оп. 4. – Д. 174.
5. ГАРФ. – Ф. Р.6984. – Оп. 1. – Д. 58.
6. Елизаров, С.А. Экономическое районирование и административно-территориальное деление: исторический опыт БССР / С.А. Елизаров. – Текст : непосредственный // Белорусский экономический журнал. – 2007. – № 4 (41). – С. 120-125.
7. Иванова, Е.А. Разработка программы районирования в годы гражданской войны (1918-1921) как этап административно-территориального реформирования РСФСР / Е.А. Иванова. – Текст : непосредственный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : История. Политология. – 2008. – № 2 (42). – С. 113-116.
8. Казарин, В.Н. Проблемы районирования и административно-территориального деления Сибири в 1920-е гг.: подходы журнала «Плановое хозяйство» / В.Н. Казарин. – Текст : непосредственный // Иркутский историко-экономический ежегодник. – Иркутск, 2009. – С. 29-48.
9. Колосовский, Н.Н. Основы экономического районирования / Н.Н. Колосовский. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1958. – 200 с. – Текст : непосредственный.
10. Корженевский, К.Б. Обская область – нереализованный проект районирования Западной Сибири в 1920-е гг. / К.Б. Корженевский. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы истории, документоведения и педагогики : материалы науч.-метод. семинара студентов, аспирантов и преподавателей каф. истории России, документоведения и всеобщей истории, педагогики и пед. и соц. образования (г. Нижневартовск, 24 дек. 2016 г.). – Нижневартовск, 2017. – С. 30-34.
11. Корженевский, К.Б. Формирование административно-территориальной системы РСФСР в первой половине 1920-х гг. (на примере районирования западносибирских губерний) / К.Б. Корженевский. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 439. – С. 142-146.
12. Районирование СССР : сб. материалов по районированию с 1917 по 1925 г. / под ред. К.Д. Егорова. – Москва ; Ленинград : Плановое хозяйство, 1926. – 307 с. – Текст : непосредственный.
13. Российский государственный архив экономики. – Ф. 4372. – Оп. 15. – Д. 5. – Текст : непосредственный.
14. Филенкова, О.А. Реформы административно-территориального деления в РСФСР в 1917-1930-е гг. (на материалах Пензенского края) : дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 / Филенкова Ольга Александровна ; Пензен. гос. ун-т. – Пенза, 2019. – 198 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Aleksandrov I.G. Osnovy hozjajstvennogo rajonirovanija SSSR [Fundamentals of economic zoning of the USSR]. Moscow; Leningrad: Jekonomicheskaja zhizn', 1924. 44 p.
2. Arhipov D.V., Muhammedov R.A. Administrativno-territorial'noe ustrojstvo bol'shevikami po teorii jekonomicheskogo rajonirovanija [The administrative-territorial structure of the Bolsheviks according to the theory of economic zoning]. *Vestnik Ekaterininskogo institute [Bulletin of the Catherine Institute]*, 2017, no. 2 (38), pp. 3-6.
3. In Bronskogo M.G. (eds.) *Ves' SSSR: jekonomicheskij, finansovyj, politicheskij i administrativnyj spravocnik [All USSR]*. Moscow, Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1926. 1269 p.

4. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (GARF) [State Archives of the Russian Federation. (GARF)]. F. R.5677. Op. 4. D. 174.
5. GARF [(GARF)]. F. R.6984. Op. 1. D. 58.
6. Elizarov S.A. Jekonomicheskoe rajonirovanie i administrativno-territorial'noe delenie: istoricheskij opyt BSSR [Economic zoning and administrative-territorial division: the historical experience of the BSSR]. *Belorusskij jekonomicheskij zhurnal [Belarusian Economic Journal]*, 2007, no. 4 (41), pp. 120-125.
7. Ivanova E.A. Razrabotka programmy rajonirovanija v gody grazhdanskoj vojny (1918-1921) kak jetap administrativno-territorial'nogo reformirovanija RSFSR [Development of a zoning program during the Civil War (1918-1921) as a stage of the administrative-territorial reform of the RSFSR]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Istorija. Politologija [Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: History. Political science]*, 2008, no. 2 (42), pp. 113-116.
8. Kazarin V.N. Problemy rajonirovanija i administrativno-territorial'nogo delenija Sibiri v 1920-e gg.: podhody zhurnala «Planovoe hozjajstvo» [Problems of regionalization and administrative-territorial division of Siberia in the 1920s: approaches of the journal "Planned economy"]. *Irkutskij istoriko-jekonomicheskij ezhegodnik [Irkutsk Historical and Economic Yearbook]*. Irkutsk, 2009, pp. 29-48.
9. Kolosovskij N.N. Osnovy jekonomicheskogo rajonirovanija [Fundamentals of economic zoning]. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1958. 200 p.
10. Korzhenevskij K.B. Obskaja oblast' – nerealizovannyj proekt rajonirovanija Zapadnoj Sibiri v 1920-e gg. [Ob region – an unrealized project of zoning Western Siberia in the 1920s]. *Aktual'nye problemy istorii, dokumentovedenija i pedagogiki: materialy nauch.-metod. seminarov studentov, aspirantov i prepodavatelej kaf. istorii Rossii, dokumentovedenija i vseobshhej istorii, pedagogiki i ped. i soc. obrazovanija (g. Nizhnevarovsk, 24 dek. 2016 g.) [Actual problems of history, records management and pedagogy]*. Nizhnevarovsk, 2017, pp. 30-34.
11. Korzhenevskij K.B. Formirovanie administrativno-territorial'noj sistemy RSFSR v pervoj polovine 1920-h gg. (na primere rajonirovanija zapadnosibirskih gubernij) [Formation of the administrative-territorial system of the RSFSR in the first half of the 1920s. (on the example of the zoning of the West Siberian provinces)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Journal]*, 2019, no. 439, pp. 142-146.
12. In Egorova K.D. (ed.) Rajonirovanie SSSR: sb. materialov po rajonirovaniju s 1917 po 1925 g. [Zoning of the USSR]. Moscow; Leningrad : Planovoe hozjajstvo, 1926. 307 p.
13. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv jekonomiki [Russian State Archives of Economics]. F. 4372. Op. 15. D. 5.
14. Filenkova O.A. Reformy administrativno-territorial'nogo delenija v RSFSR v 1917-1930-e gg. (na materialah Penzenskogo kraja). Diss. kand. istor. nauk [Reforms of the administrative-territorial division in the RSFSR in the 1917-1930s. (based on materials from the Penza region). Ph. D. (History) diss.]. Penza, 2019. 198 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

К.Б. Корженевский, преподаватель кафедры истории России и документоведения, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: K0nstantin_Lg@mail.ru, ORCID: 000-0001-8650-9315.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

K.B. Korzhenevsky, Lecturer, Department of Russian History and Records Management, Nizhnevarovsk State University, Nizhnevarovsk, Russia, e-mail: k0nstantin_lg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8650-9315.

УДК 930

DOI: 10.52772/25420291_2021_4_233

**Алексей Сергеевич Лавров,
Эльвира Евгеньевна Протасова**
г. Екатеринбург

Оценка деятельности морской экспедиции Г.И. Шелихова в отношении аборигенов острова Кадьяк в отечественной историографии

В статье проанализирована политика российского мореплавателя и промышленника Григория Ивановича Шелихова по отношению к алутикам во время морской экспедиции 1783-1786 годов. Приведена историографическая оценка отечественных историков на примере позиции Г.И. Болховитинова, А.И. Алексеева, А.В. Гринёва, И. Виньковецкого, А.В. Артюшевой и В.И. Потапчук. Примечательно, что современные авторы категорично относятся к заслугам купца, акцентируя внимание на волевой характер покорения аборигенов. По воспоминаниям современников авторами определены предпосылки, причины, характер и последствия вмешательства русских колонистов в повседневную жизнь жителей острова Кадьяк. Выяснено, что установление контакта с островитянами проходило в две стадии: на конец 1784 г. прослеживаются милитаристические тенденции в покорении населения. Однако, в 1785-1786 гг. наблюдается процесс мирного урегулирования противоречий посредством привлечения жителей к благам цивилизации.

Ключевые слова: Русская Америка; Кадьяк; морская экспедиция; Г. И. Шелихов; алутиик.

**Alexey Sergeevich Lavrov,
Elvira Evgenievna Protasova**
Yekaterinburg

Assessment of the activities of the G.I. Shelikhov naval expedition in relation to the aborigines of Kodiak Island in Russian historiography

The article analyzes the policy of the Russian navigator and industrialist Grigoriy Ivanovich Shelikhov in relation to the Alutans during the naval expedition of 1783-1786. The historiographical assessment of Russian historians is given on the example of the position of G.I. Bolkhovitinov, A.I. Alekseev, A.V. Grinev, I. Vinkovetsky, A.V. Artyusheva, V.I. Potapchuk. Modern authors categorically refer to the merits of the merchant. According to the memoirs of contemporaries, the authors identified the prerequisites, causes, nature and consequences of the intervention of Russian colonists in the daily life of the inhabitants of Kodiak Island. Establishing contact with the islanders took place in two stages. The militaristic tendencies in the enslavement of the population at the end of 1784 are traced. The process of peaceful settlement of disputes was carried out in 1785-1786.

Keywords: Russian America; Kodiak; sea expedition; G. I. Shelikhov; alutiiq.

История освоения «Русской Америки» неразрывно связана с деятельностью исследователя-мореплавателя Г.И. Шелихова. Именно он в 1783-1786 гг. с целью организации пушного промысла возглавил экспедицию, в результате которой на острове Кадьяк была заложена первая русская крепость. Параллельно с этим стабилизировались контакты с алутиитами – кадьякскими эскимосами. В знак признания заслуг императрица Екатерина II наградила промышленника серебряной шпагой и золотой медалью. В дальнейшем поэт Г.Р. Державин прозовет его «Колумбом России», покорившим «без войск и огромных сил» обширные территории [1, С. 120-121].

В отечественной историографии оценка экспедиции неоднозначна. Историки дореволюционного и советского периода, в частности Г.И. Болховитинов и А.И. Алексеев, подчеркивали, что деятельность Г.И. Шелихов вызывает восхищение в контексте государственной пользы по организации крупных промыслов [1, С. 126]. Однако современные историки оспаривают достижения мореплавателя, акцентируя внимание на политике в отношении аборигенов. В понимании доктора исторических наук А.В. Гринёва, взгляд предшественников намеренно ограничен: они не замечают многочисленные прецеденты жестокости, опровергающие образ благородного исследователя. Следовательно, стоит именовать его не первооткрывателем, а завоевателем «Кортесом» [4, С. 126-127]. Вмешательство в жизнь – развивает мысль русско-канадский профессор И. Виньковецкий – происходило для принудительного использования труда коронного населения для нужд экспедиции и в последующем торговой компании [3, С. 63]. При этом отказ в сотрудничестве эскимосов, по мнению А.В. Артюшевой и В.И. Потапчук, практически всегда решался с применением пушечного оружия [2, С. 6-7]. Подобная категоричность взглядов предполагает проверку посредством источников, в том числе привлечения воспоминаний современников.

Первоначально определим предпосылки и периодичность вооруженных столкновений. По данным Г.И. Шелихова, подобных прецедентов за все время пребывания на острове было три. Приблизительно 11 августа мореплаватели вступили в контакт с эскимосами, потребовав людей и шкурки морских животных, на что последние ответили отказом. Они обстреляли русских из луков, на что последовало несколько холостых пушечных залпов. Последующей ночью, как писал купец, «дикие в превеликой толпе» напали на караул у строившегося селения в бухте, но были отбиты оружейным огнем [8, С. 38-39]. Этим же днем командование от некоего перебежчика-рыбака узнает, что множество воинов собралось на островке в 40 верстах от бухты. Выяснилось, что засевшие ожидают отряды из других селений для организации координированных действий по изгнанию чужаков. Не дожидаясь их атаки, мореплаватель спустя два дня с небольшим отрядом и пятью пушками двинулся к ним [8, С. 40].

По приведённым данным следует, что основными инициаторами конфликта выступили непосредственно местные жители. Примечательно, что с этим согласны и остальные участники экспедиции за исключением подлекаря М. Бритюкова. По его словам, никакого нападения ночью не было: просто часовым привиделся крадущийся туземец, и те открыли беспорядочный огонь [6, С. 373]. Несмотря на это, говорить о многочисленных военных прецедентах мы не можем ввиду недостаточности источниковой базы. При этом заявленная выше цель И. Виньковецкого подтвердилась.

Открытым остается вопрос о первичных целях и последствиях для эскимосов атак колонистов. Показателен в данном контексте инцидент, вошедший в историю как «резня в Авауке». По версии Г.И. Шелихова, огонь со стороны российского отряда велся в основном по скалам и туземным хижинам с целью деморализации противника. Оценка потерь с их стороны не велась, но при этом оговаривалось: «сколько я ни избегал пролития крови, нельзя, однако думать, чтобы не было при сем несколько из них убито» [8, С. 41]. В

действительности, потери были колоссальными. Спустя время А. Аминак, алутиик-очевидец тех событий, констатировал до 300 убитых, а после битвы все вожди обязывались отдать в плен своих детей [9, С. 59]. По данным М. Бритюкова, при возвращении отряда в лагерь, промышленник лично пытал двух пленных, добиваясь признания их участия в нападении на русских [6, С. 375]. С позиции этнографа Г.И. Давыдова, после данной демонстрации силы сопротивление со стороны островитян полностью прекратилось, а часть кадьякцев перебежали к русским [5, С. 143].

Последующее налаживание отношений с туземцами носит скорее положительный, чем враждебный характер. Усилиями экспедиции на острове была открыта школа. По воспоминаниям Г.И. Шелихова, дети островитян быстро осваивали учебный материал, демонстрируя невиданную остроту ума. Двадцать пять мальчиков, пожелавших продолжить обучение и остаться с колонистами, отправились вместе с ними [8, С. 43]. В отношении взрослого населения алутиики-мужчины нанимались в качестве охотников и проводников для исследования прибрежной территории. Так, в мае 1786 г. отряд русских, кадьякских эскимосов и алеутов открыли соседний остров Афогнак [1, С. 105-106].

После двух лет пребывания на острове, мореплаватель решает передать управление

колонии приближенным и вернуться домой. В «Наставлениях» по организации работы с местным населением управленцам предписывалось: во-первых, привести в ближайшее время перепись туземного населения и установить, чем они согласны платить ясак. Во-вторых, проявлять заботу об утвержденной им школе, при этом «секрет огнестрельного оружия» не раскрывать. В-третьих, следить за обеспечением каюров одеждой и пищей. [7, С. 188-192]. По прибытию в Охотск, мореплаватель предписал отправить обратно галиот с парами живности: собак, кроликов, телят, свиней и коз для дальнейшего разведения [1, С. 109].

Таким образом, деятельность морской экспедиции Г. И. Шелихова в отношении коренных народов острова Кадьяк неоднозначна. С одной стороны, на конец 1784 г. покорение местного населения происходило преимущественно путем применения огнестрельного оружия. С другой позиции, в 1785-1786 гг. наблюдается процесс мирного урегулирования противоречий посредством привлечения населения к благам цивилизации. При этом возникает закономерный вопрос: с точки зрения сохранения перспектив культурного развития кадьякских эскимосов, вмешательство экспедиции принесло больше вреда или пользы? В целом, выраженная категоричность во взглядах заявленных историков имеет право на существование, но не в отношении всего хода экспедиции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, А.И. Судьба Русской Америки / А.И. Алексеев. – Магадан : Магаданское книжное издательство, 1975. – 322. – Текст : непосредственный.
2. Артюшкина, А.В. Г. И. Шелихов в истории Русской Америки / А.В. Артюшкина, В.И. Потапчук. – Текст : электронный // Основные тенденции государственного и общественного развития России: история и современность – 2020. – № 1. – С. 3-7. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44514154_75659463.pdf (дата обращения: 09.03.2021).
3. Виньковецкий, И. Русская Америка. Заокеанская колония континентальной империи, 1804-1867 / И. Виньковецкий. – Москва : Новое литературное обозрение, 2015. – 320 с. – Текст : непосредственный.
4. Гринёв, А.В. Российская колонизация Аляски (ее ход, характер и результаты) : дис. ... д-ра истор. наук / Гринёв Андрей Валерьевич. – Санкт-Петербург, 2000. – 647 с. – Текст : непосредственный.
5. Давыдов, Г.И. Двукратное путешествие в Америку морских офицеров Хвостова и Давыдова, писанное сим последним. Ч. 2 / Г.И. Давыдов. – Санкт-Петербург : Морская тип., 1812. – 253 с. – Текст : непосредственный.
6. Памятники новой русской истории. Т. III : сб. истор. ст. и материалов / сост. А.П. Барсуков [и др.]. – Санкт-Петербург : Тип. Майкова, 1873. – 429 с. – Текст : непосредственный.
7. Русские открытия в Тихом океане и Северной Америке в XVIII веке / под ред. и со вступ. ст. А.И. Андреева. – Москва : Гос. изд-во геогр. лит., 1948. – 379 с. – Текст : непосредственный.
8. Шелихов, Г.И. Российского купца Григория Шелихова странствования из Охотска по Восточному океану к Американским берегам / Г. И. Шелихов ; под ред., с предисл. и прим. Б.П. Полевого. – Хабаровск, 1971. – 176 с. – Текст : непосредственный.
9. Holmberg, H.J. Holmberg's ethnographic sketches. Vol. 1. – University of Alaska Press, 1985. – 131 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Alekseev A.I. Sud'ba Russkoj Ameriki [The fate of Russian America]. Magadan : Magadanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975. 322.
2. Artjushkina A.V., Potapchuk V.I. G. I. Shelihov v istorii Russkoj Ameriki [Shelikhov in the history of Russian America]. *Osnovnye tendencii gosudarstvennogo i obshhestvennogo razvitiya Rossii: istorija i sovremennost'* [], 2020, no. 1, pp. 3-7. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44514154_75659463.pdf (Accessed 09.03.2021).
3. Vin'koveckij I. Russkaja Amerika. Zaokeanskaja kolonija kontinental'noj imperii, 1804-1867 [Russian America. Overseas colony of the continental empire, 1804-1867]. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2015. 320 p.
4. Grin'ov A.V. Rossijskaja kolonizacija Aljaski (ee hod, harakter i rezul'taty): dis. d-ra istor. nauk [Russian colonization of Alaska (its course, nature and results). Dr. Sci. (History) thesis]. Sankt-Peterburg, 2000. 647 p.

5. Davydov G.I. Dvukratnoe puteshestvie v Ameriku morskikh oficerov Hvostova i Davydova, pisannoe sim poslednim. Ch. 2 [A two-time trip to America by naval officers Khvostov and Davydov, written by the latter. Part 2]. Sankt-Peterbur: Morskaja tip., 1812. 253 p.
6. Barsukov A.P. (eds.) Pamjatniki novej russkoj istorii. T. III: sb. istor. st. i materialov [Monuments of new Russian history. Vol. III]. Sankt-Peterburg: Tip. Majkova, 1873. 429 p.
7. In Andreeva A.I. (ed.) Russkie otkrytija v Tihom okeane i Severnoj Amerike v XVIII veke [Russian discoveries in the Pacific Ocean and North America in the 18th century]. Moscow: Gos. izd-vo geogr. lit., 1948. 379 p.
8. Shelihov G.I. Rosijskogo kupca Grigorija Shelihova stranstvovanija iz Ohotska po Vostochnomu okeanu k Amerikanskim beregam [Russian merchant Grigoriy Shelikhov wandering from Okhotsk along the Eastern Ocean to the American shores]. In B.P. Polevogo (ed.). Habarovsk, 1971. 176 p.
9. Holmberg H.J. Holmberg's ethnographic sketches. Vol. 1. University of Alaska Press, 1985. 131 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.С. Лавров, студент 4 курса, педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), «История» и «Обществознание», ФГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: aleshalavrov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4155-6529.

Э.Е. Протасова, кандидат исторических наук, доцент, ФГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: protasova.elvira62@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.S. Lavrov, 4th year Student, field of training “Pedagogical Education (with two training profiles “History” and “Social Studies”), Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: aleshalavrov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4155-6529.

E.E. Protasova, Ph. D. in Historical Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: protasova.elvira62@mail.ru.

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.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogy.
- Psychology.
- Philology.
- History.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk state pedagogical university.

The requirements for the article template is on the journal’s web-site <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 4 (52), 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 13.12.2021. Дата выхода в свет 27.12.2021. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 26,90. Усл.-печ.л.29,87. Тираж 100 экз. Заказ № 3883

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

8(35253) 6-35-02

E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 4 (52), 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 13.12.2021. Date of publication 27.12.2021. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 26,90. Con-prin sheets 29,87. Circulation 100 copies. Order No. 3883

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: 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



Составитель: Ю.А. Ястремская

Название: Введение в литературоведение

Тип издания: учеб.-метод. пособие для студентов

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 64

Учебно-методическое пособие адресовано студентам, обучающимся по программам академического и прикладного бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Русский язык», профиль «Литература»). Включает задания по темам семинарских занятий, задания для самостоятельной подготовки и список рекомендованной литературы.

Авторы: Волгуснова Е. А.

Название: Личностные корреляты жизнеспособности педагогов

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 137

ISBN 978-5-87818-616-2

В монографии представлены результаты теоретического и экспериментального исследования личностных особенностей педагогов (темперамент, характер, направленность), их жизнеспособности (самотивация, активность, эмоциональный контроль, позитивные установки, социальная компетентность, умение устанавливать конструктивные отношения с людьми), а также взаимосвязей этих показателей. Монография выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности в рамках сетевого взаимодействия ШГПУ и ЮУрГГПУ.

Материалы коллективной монографии могут быть полезны широкому кругу читателей: педагогическим работникам, руководителям образовательных организаций, преподавателям организаций высшего и средне специального педагогического образования, студентам, обучающимся по программам педагогического и психолого-педагогического образования, а также слушателям курсов повышения квалификации.



Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет
Гуманитарный институт
Кафедра филологии и социогуманитарных дисциплин
Н.Ю. Ланцевская

**АССОЦИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
КРЕАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Учебное пособие по дисциплине
«Теория и практика развития креативной письменной речи»
для студентов, обучающихся по программе академического бакалавриата
по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование»
профили «Русский язык» и «Литература»

Шадринск
2021

Автор: Ланцевская Н.Ю.

Название: Ассоциация как средство развития креативной письменной речи

Тип издания: учебное пособие для студентов

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 65

ISBN 978-5-87818-635-3

Пособие адресовано студентам, обучающимся по программе академического бакалавриата по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература». Раскрывает вопросы, связанные с креативностью – одним из востребованных умений XXI века; особенностями креативного мышления и речи. В пособии приводятся упражнения для развития креативной письменной речи, содержатся задания и контрольные вопросы.



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет

МАТЕМАТИКА

Сборник олимпиадных заданий для обучающихся 8 классов

Составители:
М.Ю. Пермякова
А.В. Перфильева

Шадринск
2021

Составитель: М.Ю. Пермякова, А.В. Перфильева.

Название: Математика : сб. олимпиад. заданий для обучающихся 8 кл.

Тип издания: учебное пособие

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 84

Сборник олимпиадных заданий содержит материалы практической направленности, связанные с вопросами обучения решению олимпиадных задач по математике учащихся 8 классов различными методами и с использованием различных приемов. Ко всем заданиям предлагаются решения или указания для их решения, приведены ответы к заданиям.

Представленный материал адресован учащимся 8 классов общеобразовательных школ, учителям математики, педагогам дополнительного образования учреждений, в которых ведется подготовка учащихся к олимпиадам по математике. Сборник заданий может быть полезен студентам как будущим учителям, а так же всем любителям математики..

ISSN 2542-0291



ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Твой выбор
#ШГПУ!**

8(35253) 6-45-19
[www:shgpi.edu.ru](http://www.shgpi.edu.ru)

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии
и педагогики
- ~ Факультет информатики, математики
и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры
- ~ Факультет технологии
и предпринимательства

Статья содержит упоминание продуктов компании Meta (организация, владеющая платформами Instagram и Facebook, признана экстремистской на территории РФ 21.03.2022 г.)