

ISSN 2542 - 0291



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2(54) / 2022

2(54)
2022

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, 2022, № 2

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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);

2(54)
2022

Index in catalogues of
Russian Post
IIM652

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 ПИ № ФС 77 – 76229 12.07.2019.

© ShSPU, 2022, №2

Editorial Staff

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

K.D. Buzaubakova, 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);

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

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

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

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

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

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

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);

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

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

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

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

Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.

The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.

Содержание

ПЕДАГОГИКА	10
Алпатова Н.С., Ульянова И.А. Формирование произносительной стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	10
Арефьева А.В., Бирюкова В.Е. Обзор методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией	15
Башмакова С.Б., Оглоблина А.И. Особенности грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра	19
Варина С.С., Малова Т.В. Формирование у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта в процессе квест-игры	24
Вахрушева Л.Н., Будина Е.А. Формирование представлений о творческих профессиях у детей 5-6 лет в процессе проекта	30
Вохмянина Н.С., Александрова Н.С. Проектная деятельность как форма работы с творчески одаренными детьми 5-6 лет	36
Габдулинова К.Г., Копосова К.Э. Цифровой микроскоп как средство развития у третьеклассников представлений о ценности природы	40
Габдулинова К.Г., Парфенова К.К. Формирование у четвероклассников представлений об изменениях климата в проектной деятельности	45
Гусева М.А., Габдулинова К.Г. Видеофильмы как средство развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области	51
Дубаков А.В. Методическая конкурентоспособность как результат профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка	57
Евдокимова В.Е., Черепанова А.А. Использование среды программирования SCRATCH на уроках информатики в начальных классах	62
Кириллова О.А., Межина А.М. Старинные и сказочные задачи как инструмент достижения целей обучения на уроках математики	65
Кириченко Д.В. Преимущество компьютерных технологий при переходе учащихся в среднее звено	68
Коврова М.А., Сюзева О.Б. Компьютерная игра как средство развития орфографической зоркости у третьеклассников	71
Котеленец Н.Ю., Жестовская О.А., Солдатенков Ф.Н., Снигур М.Е. Конкурс «Лучший по предмету физическая культура» как индикатор теоретической подготовленности учащихся младших классов	79
Крючкова Т.А. Развитие исследовательских умений младших школьников средствами факультативного курса «Учись учиться»	83
Кузнецова Н.А., Рукавишников А.Н. Организация внеурочной спортивной деятельности в сельской школе	88
Лебедева Е.В., Коврова М.А. Дидактическая игра в приложении LearningApps как средство развития у третьеклассников умения распознавать грамматические признаки имени существительного	96
Мочалова А.А., Малова Т.В. Воспитание у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям в процессе чтения художественной литературы	103

CONTENT

Мухаммедова Г.М., Дубаков А.В. Методический анализ возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в условиях школьного языкового образования.....	109
Налимова И.В., Приходько В.А. Межпредметные задания одно из средств развития математической грамотности младшего школьника	114
Олейник Е.А., Дубаков А.В. Возможности социальных сетей в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся школы	117
Пермякова М.Ю., Коптеева Е.А. О роли чертежа в решении стереометрической задачи	121
Пономарева Ю.С., Кузина Ю.А. Опыт использования онлайн-сообщества при изучении курса физики в средней школе	125
Пушкарева М.П. Использование цифровых образовательных ресурсов на современном уроке иностранного языка.....	131
Рыжков Ю.В. Анализ образовательных проектов на основе технологий искусственного интеллекта.....	134
Рябова А.Н., Овсянникова Е.Ю. Методика развития координационных способностей детей с расстройством аутистического спектра средствами плавания.....	138
Скарбич С.Н. Формирование функционально-графической грамотности обучающегося как компонента математической грамотности в условиях смешанного обучения.....	142
Скорина Ю.В., Малова Т.В. Игра-путешествие по сказкам Ханса Кристиана Андерсена как средство формирования у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка	148
Совальская Т.Г., Савинова С.В. Блоки Дьенеша как средство развития умения детей 5-6 лет сравнивать величину предметов.....	156
Татарнинова М.Н. Структура и функции содержания современного иноязычного образования.....	160
Титлянова Е.С., Хмелькова Е.В. Оценка эффективности программы использования дидактических игр в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	166
Турбина Е.П. Основные аспекты использования методического приема dictogloss на уроках иностранного языка.....	173
Усольцева О.И., Семенова И.Н., Слепухин А.В. Методические аспекты деятельностного наполнения компонентов цифровых компетенций студентов среднего профессионального образования.....	176
Хильченко Т.В. Использование активных методов обучения в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка.....	183
Чуракова А.В. Студенческий спортивный клуб как система воспитания в образовательных организациях высшего образования	187
Шангина А.С., Габдулинова К.Г. Развитие у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в рамках проекта «Невидимые нити»	192
Шуманина А.А., Овсянникова Е.Ю. Методика снижения избыточной массы тела девушек 18-20 лет средствами плавания	197

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ	201
Быкова Е.А., Глазырина Е.А. Взаимосвязь самооценки и социометрического статуса в старшем дошкольном возрасте	201
Едиханова Ю.М. Развитие мотивации достижения успеха у старшеклассников	205
Охупкина В.И., Кириллова Е.П. Взаимосвязь агрессивности и ощущения счастья у подростков	212
Цыновкина С.А., Васюта Г.Г. Тревожность в подростковом возрасте и её влияние на коммуникативные навыки подростков	218
Шерешкова Е.А., Кузьминых В.А. Психологическая готовность к профессиональному выбору у старшеклассников	223
ФИЛОЛОГИЯ.....	230
Байкова А.В. Мультиmodalный дискурс-анализ как один из методов коммуникативно-прагматического подхода к пониманию языка и текста.....	230
Белозерцев А.В. Анализ коммуникативной ситуации перевода	234
Белых А.Я., Глоба Т.Н. Лингвосинергетические механизмы моделирования этнокультурного иронического дискурсивного пространства в постколониальном африканском франкоязычном дискурсе	236
Гусев Д.И., Белозерцев А.В. Влияние современных внешнеэкономических факторов на развитие языковой системы	244
Ефимов Д.К. Способы перевода прецедентных феноменов (на материале кинофильмов «Хвост виляет собакой» и «Власть»)	248
Смольников Р.В., Жилина Ю.С. Лингвостилистические особенности англоязычных названий фильмов.....	253
Сорокина Е.А., Андреев Д.Е. Языковые особенности средневерхненемецкого языка	257
Сорокина Е.А., Губина С.М. Характер человека во фразеологизмах немецкого языка	261
Сорокина Е.А., Федотова Е.А. Языковые особенности студенческого сленга немецкого языка	264
ИСТОРИЯ	268
Помелов В.Б. Видный российский педагог второй половины XIX в. Л.Н. Модзалевский	268
Информация для авторов.....	276

CONTENT

Content

PEDAGOGY	10
Alpatova N.S., Ulyanova I.A. The phonetic formation of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment	10
Arefieva A.V., Biryukova V.E. A review of methods for diagnosing prosodic components of speech in preschool children with dysarthria	15
Bashmakova S.B., Ogloblina A.I. Features of the grammatical structure of speech in younger schoolchildren with autism spectrum disorders	19
Varina S.S., Malova T.V. Formation of ideas about Olympic sports in 6-7-year old children during the quest-game	24
Vakhrusheva L.N., Budina E.A. Formation of ideas about creative professions in 5-6 years aged children in the project process	31
Vokhmyanina N.S., Aleksandrova N.S. Project activity as a form of work with creatively gifted 5-6 years old children	36
Gabdulinova K.G., Koposova K.E. Digital microscope as a means of developing third-graders' ideas about the value of nature	40
Gabdulinova K.G., Parfenova K.K. Formation of fourth graders' ideas about climate change in project activities	45
Guseva M.A., Gabdulinova K.G., Videos as a means of developing fourth graders' knowledge about the natural monuments of the Kirov region	51
Dubakov A.V. Methodological competitiveness as a result of professional training of future foreign language teachers	57
Evdokimova V.E., Cherepanova A.A. Using the SCRATCH programming environment in computer science classes in primary school	62
Kirillova O.A., Mezhdina A.M. Old and fabulous puzzles as a means for achieving learning goals in math lessons	65
Kirichenko D.V. Continuity of computer technologies in the secondary school	68
Kovrova M.A., Syuzeva O.B. Computer game as a means of developing spelling vigilance in third graders	71
Kotelenets N.Yu., Zhestovskaya O.A., Soldatenkov F.N., Snigur M.E. Competition "The best in PE lessons" as an indicator of the theoretical preparedness of primary school students	79
Kryuchkova T.A. Development of younger schoolchildren research skills by means of the extracurricular subject "Learn to study"	83
Kuznetsova N.A., Rukavishnikov A.N. Organization of extracurricular sports activities in a rural school	88
Lebedeva E.V., Kovrova M.A. Didactic game in the LearningApps as a means of developing the ability of third graders to recognize grammatical features of a noun ...	97
Mochalova A.A., Malova T.V. Education of emotional responsiveness to parents in 6-7 years aged children in the process of reading fiction	103

Mukhammedova G.M., Dubakov A.V. Methodological analysis of the functions of information and communication technologies in teaching a foreign language within the framework of school language education	109
Nalimova I.V., Prikhodko V.A. Intersubject tasks are one of the means of developing the younger student's mathematical literacy	114
Oleynik E.A., Dubakov A.V. The possibilities of social networks in the formation of pupils' country study competence	117
Permyakova M.Yu., Kopteeva E.A. On the role of the drawing in solving the stereometric task	122
Ponomareva Yu.S., Kuzina Yu.A. Experience of using an online community when studying a physics course at school	126
Pushkaryova M.P. The use of digital educational resources in a modern foreign language lesson	131
Ryzhkov Yu.V. Analysis of educational projects based on artificial intelligence technologies	135
Ryabova A.N., Ovsyannikova E.Yu. Methods of developing the coordination abilities of children with autism spectrum disorder by swimming	138
Skarbich S.N. Functional-graphic literacy formation as a component of mathematical literacy in conditions of mixed education	142
Skorina Yu.V., Malova T.V. The game-journey in tales of Hans Christian Andersen as a means of forming in 6-7 years aged children ideas about the expressive means of language	149
Sovalskaya T.G., Savinova S.V. Dyenes blocks as a means of developing the ability of 5-6-year old children to compare the size of objects	156
Tatarinova M.N. Structure and functions of the content of modern foreign-language education	160
Titlyanova E.S., Khmelkova E.V. Evaluation of the program effectiveness for using didactic games in the correction of sound pronunciation disorders in preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment	166
Turbina E.P. Using the technique "dictogloss" on the foreign language lessons	174
Usoltseva O.I., Semenova I.N., Slepukhin A.V. Methodological aspects of activity content components of digital competencies of students of secondary vocational education	176
Khilchenko T.V. The use of active learning methods in the system of future foreign language teachers' methodological training	183
Churakova A.V. Student sports club as a system of education in higher educational establishments	187
Shangina A.S., Gabdulina K.G. The development of the ideas about relationships in nature at fourth-graders in the project "The invisible links"	192
Shumanina A.A., Ovsyannikova E.Yu. The method of losing weight of 18-20 years aged girls by means of swimming	198

CONTENT

PSYCHOLOGY	201
Bykova E.A., Glazyrina E.A. The relationship between self-esteem and sociometric status in older preschool age	201
Edikhanova Yu.M. Development of motivation to achieve success in high school students.....	206
Okhapkina V.I., Kirillova E.P. Correlation of adolescents' aggressiveness and happiness	213
Tsynovkina S.A., Vasyuta G.G. Anxiety in adolescence and its impact on adolescent communication skills	219
Shereshkova E.A., Kuzminykh V.A. Psychological readiness for professional choice among high school students	224
PHILOLOGY.....	230
Baykova A.V. Multimodal discourse analysis as one of the methods of a communicative and pragmatic approach to understanding language and text.....	230
Belozertsev A.V. Translation communication act analysis	234
Belykh A.Ya., Globa T.N. Linguosynergetic mechanisms of modeling ethnocultural ironic discursive space in postcolonial African francophone discourse	237
Gusev D.I., Belozertsev A.V. The impact of the modern external economic factors on the language system development	244
Efimov D.K. Ways of Translating Precedent Phenomena (Based on the Movies “Wag the Dog” and “Vice”).....	248
Smolnikov R.V., Zhilina Yu.S. Linguostylistic features of English-language film titles.....	253
Sorokina E.A., Andreev D.E. Language features of the Middle High German language	257
Sorokina E.A., Gubina S.M. The character of a person in the phraseological units of the German language	261
Sorokina E.A., Fedotova E.A. Linguistic features of the student's German language slang	264
HISTORY.....	268
Pomelov V.B. Prominent Russian teacher of the second half of the 19 century L.N. Modzalevsky.....	268
Information for authors.....	276

Наталья Сергеевна Алпатова,
г. Москва
Ирина Анатольевна Ульянова
г. Волжский

**Формирование произносительной стороны речи у старших дошкольников
с общим недоразвитием речи**

В статье освещается проблема фонетического оформления речи у старших дошкольников с общим недоразвитием. Раскрывается содержание понятия «общее недоразвитие речи». Оно трактуется как сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. Представлена система логопедической работы, направленная на выявление особенностей формирования навыков звукопроизношения у данной категории детей. Описаны этапы опытно-экспериментального исследования: констатирующий этап, на котором была проведена диагностика речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи; формирующий этап, задачей которого было формирование правильного звукопроизношения у детей этой группы; контрольный этап, на котором была проведена оценка результативности проведенной логопедической работы. Проанализированы результаты экспериментального исследования, выявлена положительная динамика показателей.

Ключевые слова: произносительная сторона речи, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Natalia Sergeevna Alpatova,
Moscow
Irina Anatolievna Ulyanova
Volzhsky

**The phonetic formation of speech in older preschoolers
with general speech underdevelopment**

The article highlights the problem of phonetic formation of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment. The content of the concept of “general speech underdevelopment” is revealed. It is interpreted as a complex speech disorder in which children with normal hearing and primary intact intelligence have a systemic impairment of all components of speech activity. A system of speech therapy work is presented, aimed at identifying the features of the formation of phonetic pronunciation skills in this category of children. The authors describe the stages of experimental research. They are the stating stage including the diagnosis of the speech development of preschoolers with general speech underdevelopment; the formative stage containing the tasks for forming the correct phonetic pronunciation in children of this group; the control stage was based on the assessment of the speech therapy work effectiveness. The results of the experimental study were analyzed, positive dynamics of indicators was revealed.

Keywords: phonetic side of speech, preschool children, general speech underdevelopment.

В последние годы наблюдается увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями. Наиболее распространенная группа представлена детьми с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), определяемое как сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается системное нарушение всех компонентов речевой деятельности: звукопроизносительной стороны речи, лексико-грамматического строя речи, навыков связного высказывания [2, 4].

Следует отметить, что в логопедии рядом авторов (Р.Е. Левиной, Е.Ф. Архиповой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, С.Н. Шаховской и др.) разработана и широко используется методическая система коррекционной работы с детьми с ОНР.

В логопедической работе с детьми данной категории на первое место выдвигается задача коррекции произношения отдельных звуков. Именно правильно поставленное произношение звуков является базой для дальнейшего адекватного развития грамматического строя речи, формирования навыков словообразования и других речевых процессов. Именно формирование навыков звукопроизношения у детей с ОНР вызывает наибольшую трудность и требует специального внимания логопеда, определенной и своевременной коррекции [1, 6].

В связи с вышеизложенным проблема формирования произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР является актуальной и востребованной в современной логопедической практике.

Проанализировав научную литературу по проблеме исследования и обобщив практический

опыт работы, была определена цель эксперимента – выявить особенности формирования навыков звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР группы компенсирующей направленности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение учебного года на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 94 «Полянка», г. Волжского. Всего в эксперименте участвовало 20 детей в возрасте 5 лет (10 детей контрольной и 10 детей экспериментальной групп). 7 детей экспериментальной группы имели логопедическое заключение: ОНР (3 уровень речевого развития), 3 детей – ОНР (3 уровень речевого развития) при легкой степени дизартрии.

Приведем характеристику каждого ребенка экспериментальной группы.

1. Василиса В., 5,3 лет. Нарушения звукопроизношения: дефект оглушения, шипящий сигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Девочка спокойная, неконфликтная, трудоспособная.

2. Матвей А., 5,6 лет. Нарушения звукопроизношения: свистящий и шипящий сигматизм, ротацизм. Мальчик тихий, замкнутый, тревожный. В коллективе проявляет себя менее активно.

3. Максим Л., 5,4 лет. Нарушение звукопроизношения: свистящий сигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Мальчик общителен, в группе ни с кем не конфликтует, имеет много друзей.

4. Денис К., 5,2 лет. Нарушение звукопроизношения: каппацизм, шипящий и свистящий сигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Нарушение дикции, дикция нечеткая, недостаточная выразительность речи и вялая артикуляция, обусловленное общим недоразвитием речи и стёртой дизартрией. Мальчик активный, на занятиях невнимательный, рассеянный.

5. Кристина К., 5, 7 лет. Нарушение звукопроизношения: йотацизм, каппацизм, парасигматизм, параламбдацизм, ротацизм. Девочка активная, невнимательная. На занятиях иногда может быть рассеянна.

6. Владимир Н., 5,4 лет. Нарушение звукопроизношения: свистящий и шипящий сигматизм,

ламбдацизм, ротацизм. Мальчик подвижный, общительный, быстро находит общий язык со сверстниками.

7. Владимир Л., 5,2 лет. Нарушение звукопроизношения: свистящий и шипящий сигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Мальчик пассивный, необщительный. На занятиях неинициативен.

8. Даниил К., 5,5 лет. Нарушение звукопроизношения: дефект смягчения, свистящий и шипящий сигматизм, ротацизм. Мальчик добрый, вдумчивый, сосредоточенный.

9. Василиса Ф., 5,3 лет. Нарушение звукопроизношения: парасигматизм, параламбдацизм, ротацизм. Девочка внимательная, дружелюбная, активно отвечает на занятиях, хорошо ладит с коллективом.

10. Ярослав Ф., 5,6 лет. Нарушение звукопроизношения: дефекты смягчения, каппацизм, гаммацизм, свистящий и шипящий сигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Нарушение просодической стороны речи, нечеткая дикция, недифференцированное произнесение пар или групп звуков, а также нестойкое употребление в речи звуков, обусловленное общим недоразвитием речи при стёртой дизартрии. Мальчик спокойный, тихий, дружелюбный. На занятиях застенчив, не любит, когда его спрашивают.

Исследование было направлено на целостное изучение уровня сформированности звукопроизношения у детей экспериментальной и контрольной групп.

Нами были выделены показатели для изучения уровня сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР:

- изолированное звукопроизношение;
- звукопроизношение в слогах и словах;
- звукопроизношение в предложениях и фразовой речи (Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова и др.).

С детьми были проведены диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности звукопроизношения изолированно, в слогах и словах, а также в предложениях и фразовой речи [3, 5]. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровневые показатели сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (констатирующий этап)

Дети старшего дошкольного возраста	Уровни сформированности изолированного звукопроизношения			Уровни сформированности звукопроизношения в слогах и словах			Уровни сформированности звукопроизношения в предложениях и фразовой речи		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Экспериментальная группа (ЭГ)	0%	20%	80%	0%	10%	90%	0%	10%	90%
Контрольная группа (КГ)	10%	30%	60%	10%	20%	70%	0%	20%	80%

Из таблицы следует, что на констатирующем этапе эксперимента среди дошкольников контрольной и экспериментальной групп наблюдаются преимущественно низкий и средний уровни сформированности изолированного звукопроизношения. Так, 20% детей экспериментальной группы показали средний уровень и 80% – низкий. Детей с высоким уровнем в экспериментальной группе не выявлено. Среди детей контрольной группы 10% показали высокий уровень, 30% – средний уровень и 60% – низкий.

По результатам исследования уровня сформированности звукопроизношения в слогах и словах выявлены следующие показатели: 10% детей экспериментальной группы со средним уровнем и 90% детей с низким. Среди детей контрольной группы было определено: 10% – с высоким уровнем, 20% – со средним уровнем и 70% – с низким.

Состояние звукопроизношения в предложениях и фразовой речи сформировано преимущественно на низком уровне среди детей экспериментальной (90%) и контрольной (80%) групп. Средний уровень показали 10% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы. Высокий уровень у детей не зафиксирован.

Среди наибольших затруднений в произношении сонорных звуков отмечены их замены, а именно замена [Р] на звук [Л], замена [Л] на звук [В], также дети нередко заменяли звук [Ш] на звук [С]. В отдельных случаях дети произносили эти звуки, если они были мягкими, однако у многих дошкольников с низким уровнем развития звукопроизношения такие звуки, как [Л], [Р], [Ш] всегда заменялись в мягкой и твердой позиции.

При диагностике звукопроизношения в речевом потоке дети испытывали сложности, например: Василиса Ф. всегда стабильно четко произносила звук [Ль] в словах (бутыль, кегли, лимон), а также в слогах, однако в произношении речевого потока звук [Л] всегда заменяла на [В], если тот стоял в начале слова: «Вез корабль карамель» – произносила без ошибок, а слова [В]асточка и [В]ук – с заменой.

У детей со средним уровнем сформированности звукопроизношения наблюдалась нечеткость и нестабильность произношения, а дети с низким уровнем не могли произнести звуки [Ц], [Ч], [Щ]. Отметим, что у всех детей с ОНР наблюдалось полиморфное нарушение звукопроизношения.

После проведения констатирующего этапа эксперимента нами был проведен формирующий эксперимент, цель которого – формирование правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ОНР (3 уровень) средствами игровой деятельности.

Важной задачей данного этапа было вовлечение родителей в работу по закреплению правильного произношения, исправленных логопедом звуков.

Работа осуществлялась в два этапа:

1. Непосредственная логопедическая работа с детьми.

2. Логопедическое и педагогическое просвещение родителей по специфике формирования звукопроизношения у детей в домашних условиях.

Опишем систему логопедической работы с дошкольниками экспериментальной группы.

Дидактические упражнения и игры проводились в небольших группах и индивидуально. Для того чтобы выработать определенное положение органов артикуляционного аппарата для правильного звукопроизношения, мы проводили с детьми артикуляционную гимнастику. Например, упражнение «Сказка про веселый язычок», в ходе которого логопед проговаривал с детьми стихотворение, демонстрировал определенные движения языка, которые дети повторяли. У многих дошкольников все движения получались без ошибок, однако у некоторых детей отмечались множественные ошибки в движениях языка, обусловленные нарушением иннервации артикуляционного аппарата при легкой форме дизартрии.

С целью формирования сильного, плавного и продолжительного выдоха мы проводили с детьми дыхательное упражнение «Летающая бабочка». Цель данного упражнения: обучить детей правильному дыханию, а именно делать короткий и быстрый вдох, при этом совершая сильный, длительный и плавный выдох, что играет решающее значение в правильном звукопроизношении. Дети должны были заставить бабочку лететь, направляя на нее поток воздуха. Все дети выполнили данное упражнение без ошибок, трудностей отмечено не было.

Последующая часть работы также проводилась с использованием дидактических упражнений и игр, направленных на развитие навыка определения на слух изменения тона голоса, темпа речи, изменения силы голоса от тихого к громкому и наоборот. Для этого мы провели с детьми игру «Вьюга», целью которой является развитие речевого дыхания, силы голоса, активизации мышц губ.

В ходе работы мы применяли следующие игровые приемы:

- показывали детям упражнения на повторение звука;
- объясняли, как правильно выполнять задание;
- поощряли детей при правильном выполнении задания.

Детская активность поддерживалась нами при помощи уточняющих и наводящих вопросов. Основным оборудованием была сюжетная картинка «Вьюга». Суть игры: дети располагались сидя в ряд и изображали вьюгу, которая бушует за окном. По сигналу «Вьюга началась» дети громко начинали говорить: «У-у-у», а по сигналу «Вьюга заканчивается» произносили звук тише, по сигналу «Вьюга завершилась» дети замолкали. Данное упражнение мы повторяли 3-4 раза. Дальнейшая работа проводилась с целью закрепления и автоматизации звуков. В нашу работу мы включили звуки, которые вызывали трудности у детей, а именно: [С], [З], [Ц], [Ш], [Щ], [Р], [Ч], [Л], [Ж].

Следует отметить, что с детьми проводилась как индивидуальная, так и групповая работа в соответствии с выявленным уровнем развития звукопроизношения и фонематического слуха. В процессе групповых занятий проводилась артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, а также работа по закреплению произношения звуков.

В процессе индивидуальной работы по формированию правильного произношения звука [Р], который вызывает наибольшие затруднения у детей, проводилось упражнение «Тигр рычит», а для звука [Ж] мы проводили игру «Муха в паутине». Для того чтобы автоматизировать произношение звука [Р] в группе мы применяли артикуляционные упражнения «Лошадка», «Грибок», «Гармошка», «Дятел стучит», игры «Заведи мотор», «Собака рычит».

С целью отработки произношения звука [С] мы применяли дыхательные упражнения «Загони мяч в ворота», «Буря в стакане», «Холодный ветерок». Цель данных игр: выработать целенаправленную воздушную струю. Для того чтобы отработать мягкое произношение звука [Съ] мы показывали детям картинку насоса со словами: «Когда воздух выходит из насоса он свистит: «Сссс». Повтори». Далее мы показывали картинку воды из крана со словами: «Когда вода льется из крана она журчит: «Сьсьсьсьсь». Повтори». Данное упражнение мы проводили с детьми несколько раз.

Для автоматизации звуков [З] и [Зь] использовалась игра «Подарок кукле Зине». Суть игры заключается в том, что ребенку показывают куклу со словами: «Это кукла Зина. Мы ее купили в магазине». Далее детям задавались вопросы: Как зовут куклу? Где ее купили? и т.д.

С целью закрепления правильного произношения звуков мы применяли игру «Кому что нужно». Суть данной игры: развешиваются картинки, где детям нужно определить, чего не хватает на изображениях. Детям нужно было назвать предмет, которого не хватает. Картинка менялась в зависимости от произношения отрабатываемого звука.

Также была проведена игра «Волшебная коробочка», в которую дети должны были положить воображаемые предметы. Важное условие: верное произношение звуков в предметах.

Кроме того, в план работы с детьми была включена игра «Где звук», суть которой заключалась в том, что дети должны были разложить воображаемые слоги в словах: первая коробочка – первый звук в слове, вторая коробочка – второй и так далее.

Для развития слухового внимания использовались такие игры, как: «Угадай, что я делаю», «Что звучало?», «Узнай по голосу».

Для развития слуховой памяти проводилась игра «Вспоминай слова». Суть данной игры: дети вставали в круг, и им предлагалось назвать слова, которые начинаются или содержат в себе звук [Д]. Дети передавали слова друг другу по кругу, изменяя первый звук (например, ДОМ-ТОМ-КОМ-СОМ и т.д.).

С целью развития фонематического слуха использовалась игра «Звуковая дорожка». Суть данной игры: дети брали куб, на гранях которого представлены игровые задания определенной группы звуков. Например, жук, звук [Ж], насос – звук [С], коза – звуки [З] и [К] и так далее.

Также мы применяли такую игру, как «Ракета». Суть данной игры: дети находились в кругу и им предлагалось представить, что они стали ракетами. Дети садились на корточки и сгибали руки в локтях перед собой. Под команду «Ракета готова к взлету» дети начинали протяженно произносить звук [У].

Все дидактические упражнения и игры были систематизированы согласно планированию образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и проводились в утреннее, вечернее время, а также во время прогулки.

После реализации системы занятий был проведен контрольный этап эксперимента, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровневые показатели сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (контрольный этап)

Дети старшего дошкольного возраста	Уровни сформированности изолированного звукопроизношения			Уровни сформированности звукопроизношения в слогах и словах			Уровни сформированности звукопроизношения в предложениях и фразовой речи		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Экспериментальная группа (ЭГ)	0%	60%	40%	0%	30%	70%	0%	20%	80%
Контрольная группа (КГ)	80%	20%	0%	60%	40%	0%	50%	50%	0%

Из таблицы видно, что в ходе проведения комплекса логопедических занятий по формированию произносительной стороны речи в соответствии с тематическим планом у дошкольников с ОНР

наблюдается положительная количественная динамика большинства показателей. Вместе с тем, мы наблюдаем детей, которым требуются дополнительные логопедические занятия.

В целом полученные результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности проведенной логопедической работы по формированию произносительной стороны речи у дошкольников с

ОНР. Представленный опыт работы может быть полезен специалистам и применяться в их профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алпатова, Н.С. Формирование речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Н.С. Алпатова, Е.П. Фурсева, И.А. Ульянова. – Текст : электронный // Современные наукоёмкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 92-96. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48212386> (дата обращения: 14.05.2022).
2. Архипова, Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова. – Текст : электронный // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 2 (74). – С. 38-43. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28780534> (дата обращения: 14.05.2022).
3. Коррекция нарушений речи : прогр. дошк. образоват. учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, А.В. Лагутина ; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – Москва : Просвещение, 2017. – 204 с. – Текст : непосредственный.
4. Логопедия. Теория и практика : учеб. пособие / Т.В. Туманова [и др.] ; под общ. ред. Т.Б. Филичевой. – Москва : Эксмо, 2020. – 606 с. – Текст : непосредственный.
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева [и др.] ; под общ. ред. Л.В. Лопатиной. – Санкт-Петербург : Центр диагностики, консультирования и игровой поддержки развития детей профессора Л. Б. Баряевой, 2015. – 447 с. – Текст : непосредственный.
6. Хорошавина, Е. В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Хорошавина Екатерина Владимировна. – Москва, 2014. – 25 с. – URL: <https://dlib.rsl.ru/01005548922> (дата обращения: 14.05.2022). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Alpatova N.S., Fureeva E.P., Ul'yanova I.A. Formirovanie rechevykh navykov u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi v igrovoy deyatel'nosti [Formation of speech skills in children of senior preschool age with general speech underdevelopment in play activities]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii [Modern high technologies]*, 2022, no. 3, pp. 92-96.
2. Arhipova E.F. Esli u rebenka obshchee nedorazvitiye rechi [If the child has a general speech underdevelopment]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2017, no. 2 (74), pp. 38-43.
3. Filicheva T.B., et al. Korrekciya narushenij rechi : programmy doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij kompensiruyushchego vida dlya detej s narusheniyami rechi [Correction of speech disorders: programs of preschool educational institutions of a compensatory type for children with speech disorders]. In Filicheva T.B. (ed.). Moscow: Prosveshchenie, 2017. 204 p.
4. Tumanova T.V., et al. Logopediya. Teoriya i praktika [Speech therapy. Theory and practice]. In Filicheva T.B. (ed.). Moscow: Eksmo, 2020. 606 p.
5. Baryayeva L.B., et al. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma dlya doshkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [Sample Adapted Core Education Program for Preschoolers with Severe Speech Disabilities]. In Lopatina L.V. (ed.). St. Petersburg: Tsentr diagnostiki, konsul'tirovaniya i igrovoy podderzhki razvitiya detey professora L.B. Baryayevoy, 2015. 447 p.
6. Horoshavina E.V. Formirovanie sredstv rechevogo obshcheniya u detej doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of means of verbal communication in preschool children with speech underdevelopment. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2014. 25 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Алпатова, кандидат социологических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», г. Москва, Россия, e-mail: alpatova.ns@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0784-2396.

И.А. Ульянова, учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 94 «Полянка», г. Волжский, Россия, e-mail: sarafan77@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-2695-2918.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N. S. Alpatova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor, Department of Preschool Defectology and Speech Therapy, Moscow Socially-Pedagogical Institute, Moscow, Russia, e-mail: alpatova.ns@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0784-2396.

I.A. Ulyanova, Speech Therapist, Nursery school No. 94 «Polianka», Volzhsky, Russia, e-mail: sarafan77@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-2695-2918.

**Анжелика Вячеславовна Арефьева,
Виктория Евгеньевна Бирюкова**
г. Тюмень

Обзор методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией

В данной статье проведен обзор наиболее известных и используемых методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией. Рассматриваются методики Е.Ф. Архиповой, Н.Ю. Григоренко и С.А. Цыбульского, Е.А. Логиновой и С.Б. Яковлева, О.И. Лазаренко, Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой, Е.А. Лариной, Н.С. Шик, Н.В. Серебряковой, М.Ф. Фомичевой. Отмечаются их различные подходы к диагностике просодической стороны речи. Описываются преимущества методик, а также затруднения, которые могут возникнуть при их использовании. Рассматриваются компоненты просодики, на которые данные методики ориентированы, приемы, используемые при диагностике, случаи, в которых та или иная методика может применяться.

Ключевые слова: дизартрия, просодика, просодические компоненты, диагностика, методика.

**Angelica Vyacheslavovna Arefieva,
Viktoria Evgenievna Biryukova**
Tyumen

A review of methods for diagnosing prosodic components of speech in preschool children with dysarthria

This article provides a review of the most well-known and used methods for diagnosing the prosodic components of speech in preschool children with dysarthria. The methods of E.F. Arkhipova, N.Yu. Grigorenko and S.A. Tsybulsky, E.A. Loginova and S.B. Yakovlev, O.I. Lazarenko, L.V. Lopatina, L.A. Pozdnyakova, E.A. Larina, N.S. Shik, N.V. Serebryakova, M.F. Fomicheva. Their different approaches to the diagnosis of the prosodic side of speech are noted. The advantages of the methods are described as well as the difficulties that may arise when using them. The components of prosody, to which these methods are oriented, the methods used in diagnostics, the cases in which this or that method can be applied are considered.

Keywords: dysarthria, prosody, prosodic components, diagnostics, methodology.

В современной логопедической практике дизартрия является доминирующим речевым нарушением у детей дошкольного возраста. Поэтому диагностика данного расстройства, в том числе отдельных его проявлений – важная задача для специалистов на сегодняшний день. Цель данной статьи – проанализировать наиболее распространенные методики, которые используются при диагностике просодической стороны речи – важного маркера дизартрии.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [7, С. 134]. Дизартрия развивается вследствие возникновения органического поражения структур головного мозга (оно может произойти как во внутриутробном периоде, так и во время родов, и в период раннего развития), которое приводит к парезу или параличу артикуляционных органов. Это становится причиной нарушения двигательной стороны устной речи, артикуляционной моторики, тонуса мышц.

В настоящее время существует несколько классификаций дизартрий, но самой распространенной является та, что указывает на взаимосвязь очага поражения и проявляющихся симптомов. Эта классификация предложена О.В. Правдиной. Согласно данной классификации, выделяют: корковую дизартрию (повреждение центральных и постцентральных отделов головного мозга), подкорковую (экстрапирамидной системы), бульбарную

(ядер черепно-мозговых нервов), псевдобульбарную (проводящих путей черепно-мозговых нервов) и мозжечковую [6]. Рассматривая каждую форму, можно выделить симптомы, позволяющие дифференцировать ее от других форм, так как они характерны только для повреждения определенного участка головного мозга, и общие с другими формами симптомы. К ним относят нарушение звукопроизношения, мышечного тонуса, ограничение подвижности артикуляционного аппарата, повышенное слюноотделение и нарушение просодических компонентов речи.

Просодия – система фонетических средств, к которой относятся тембр, высота, сила голоса, темп и ритм речи, ударение, паузирование, интонация, речевое дыхание. Нарушение просодики, как уже было рассмотрено выше, сопровождает любую форму дизартрии, являясь ее постоянным симптомом. В совокупности со звукопроизношением она образует произносительную сторону речи, поражение которой характеризует дизартрию как речевое нарушение. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что, диагностируя дизартрию, необходимо обращать внимание на состояние просодических компонентов и проводить их обследование.

Среди методик по диагностике просодических компонентов выделяют методики Е.Ф. Архиповой, Н.Ю. Григоренко и С.А. Цыбульского, Е.А. Логиновой и С.Б. Яковлева, О.И. Лазаренко, Л.В. Лопатиной, Л.А. Поздняковой, Е.А. Лариной, Н.С. Шик,

Н.В. Серебряковой, М.Ф. Фомичевой. Они отличаются разным подходом к исследованию просодики.

М.Ф. Фомичева предлагает обследовать просодическую сторону речи неотрывно от звукопроизношения, связной речи, лексики и грамматики. Специальных проб в методике не предусмотрено, все особенности просодики отмечаются во время выполнения заданий на диагностику других компонентов речи. «При обследовании педагог обращает внимание на темп речи детей, четкость, правильность произношения слов, звонкость голоса. Все недостатки надо отмечать» [8, С. 135]. Фиксировать результаты предлагается в специальной таблице в графе «Примечания». Критериев для описания результатов не выделено, диагност записывает их в свободной форме. Такой метод диагностики позволяет сэкономить время и не требует привлечения дополнительного наглядного и речевого материала, но в то же время не позволяет получить полные и структурированные результаты о состоянии просодики.

Н.Ю. Григоренко и С.А. Цыбульский в своей методике предлагают обследовать только те компоненты просодики, которые наиболее сильно страдают у дошкольников с дизартрией: голос и речевое дыхание [3]. Описан следующий способ диагностики: положить руку ребенку на диафрагму, попросить прочитать любое знакомое стихотворение и проследить за дыханием и характером его голоса. Результаты предлагается фиксировать в приложенной к методике карте логопедического обследования. В ней к голосу и речевому дыханию добавлены показатели и варианты их описания. Затрудняет процесс обследования то, что показатели приходится отслеживать за короткое время и одновременно друг с другом. Кроме того, большинство дошкольников с дизартрией испытывают затруднения в запоминании стихотворений (из-за нарушения вербальной памяти), и такое задание может быть для них трудным или недоступным. Однако данная методика диагностики также является быстрой, простой и не требует дополнительной подготовки.

Методика Н.В. Серебряковой имеет схожий подход к диагностике просодических компонентов речи, что и описанные ранее. В ней фиксируется состояние следующих элементов просодики: речевого дыхания, характеристик голоса, воспроизведение темпа, ритма, интонации, паузирования. Показатели для них выделены в речевой карте, приложенной к методике [2, С. 38]. Плюс в том, что авторы затрагивают практически все компоненты просодики, однако отдельные пробы для их изучения все еще отсутствуют.

Е.А. Логинова и С.Б. Яковлев, опираясь на все тот же способ диагностики расширяют список исследуемых компонентов просодической стороны речи. В карте, приложенной к обследованию [2, С. 49], кроме ранее перечисленных в методике Н.В. Серебряковой элементов, предлагается фиксировать тембр, высоту голоса, а также добавляются показатели к речевому дыханию, что позволяет получить наиболее подробное его описание.

Обратимся к методикам, которые сосредотачиваются на непосредственно диагностике просодических компонентов с применением специальных проб.

Н.С. Шик предлагает свою методику диагностики просодических компонентов, опирающуюся на следующие приемы: беседа, повтор за экспериментатором, называние предметов по показу, пересказ [10]. В методике предусмотрены критерии оценки, бланки для фиксации результатов. Диагностируются: голосовые характеристики, темп, воспроизведение и восприятие ритма речи, паузирования, выразительность интонаций. Охвачена не вся просодическая сторона речи, однако данная методика, имея направленность на обследование именно просодики, позволяет получить более детальные и полные результаты.

О.И. Лазаренко в работе «Диагностика и коррекция выразительности речи детей» напрямую исследует просодику и предлагает задания для диагностики темпа и ритма, голосовых характеристик, ударения и выразительности интонации [9]. Достоинство данной методики не только в наличии конкретных диагностических проб, позволяющих получить наиболее достоверные и точные результаты о состоянии просодических компонентов, но и в том, что в ней подобран речевой материал и задания, доступные для ребенка с дизартрией, прилагаются критерии оценки от 0 до 3 баллов с их подробным описанием и диагностический бланк, куда вносятся результаты обследования. Предусмотрен итоговый балл, расшифровка которого содержится в методике. Такая система позволяет быстро фиксировать и четко видеть результаты диагностики, что впоследствии упрощает их анализ. Однако в методике отсутствует наглядный материал и игровые элементы, и удержать внимание ребенка на задании будет труднее.

Методика Е.А. Лариной направлена на диагностику интонации, темпа и ритма, логического ударения, паузирования, тембра. Охвачены не все компоненты просодики. Однако те, что указаны в методике, обследуются как со стороны воспроизведения, так и со стороны восприятия. Фиксирование результатов производится в приложенных таблицах [4]. Там же указаны пробы и инструкции к ним, прописан необходимый речевой и наглядный материал и характеристики, которые обязательно нужно отметить при диагностике. К методике прилагаются критерии оценки каждого показателя (от 1 до 5 баллов) и качественная и количественная градация результатов. Задания методики подходят для детей с нарушениями речи, в том числе с дизартрией, а наличие наглядности упрощает удержание внимания во время обследования.

Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова в своей методике «Исследование восприятия и продуцирования супrasegmentных единиц фонетических средств языка» [5] диагностируют восприятие и воспроизведение следующих компонентов просодики: инто-

нации, темпа речи, громкости голоса, тембра, ударения, логического ударения. Обследование восприятия производится с помощью серий текстов, которые зачитываются ребенку с дизартрией. Воспроизведение предлагается обследовать с помощью записи свободной речи дошкольника на диктофон с последующим ее изучением. Прилагаются критерии оценивания результата от 0 до 3 баллов с их подробным описанием. Данная методика больше направлена на диагностику именно интонационного компонента речи и напрямую связанных с ним других компонентов просодики.

Наиболее полной методикой для обследования просодики является «Исследование просодической стороны речи» Е.Ф. Архиповой [1]. Она включает в себя воспроизведение и восприятие всех компонентов просодики: ритма, темпа, интонации, логического ударения, модуляций голоса по силе и высоте, тембра. Также включает в себя обследование речевого дыхания и слухового самоконтроля. В методике содержится речевой и наглядный материал, процедуры проведения проб и инструкции к ним для ребенка. Присутствуют игровые моменты, позволяющие привлечь и удержать внимание ребенка с дизартрией. Практически к каждому компоненту прописаны критерии оценки от 0 до 4 баллов, что способствует быстрой и четкой фиксации результатов. Возможности методики ограничены тем, что данные критерии выделены не для всех разделов, а способы фиксирования результата в таких случаях не уточняются.

Так как методика включает в себя обследование всех компонентов просодики, с помощью нее можно провести наиболее подробную и полную, по сравнению с вышеперечисленными методиками,

диагностику просодической стороны речи ребенка. Однако объемность методики одновременно является ее недостатком – выполнение всех заданий требует обследования в течение долгого времени, что, даже с учетом наличия игровых элементов и наглядного материала, будет крайне затруднительно осуществить в работе с дошкольником дизартриком (внимание и мотивация у таких детей быстро истощаются). Следовательно, придется либо отбирать нужные разделы и упражнения, либо проводить диагностику в несколько этапов.

Как можно заметить, рассмотренные методики имеют разный подход к диагностике просодической стороны речи. Большинство не затрагивают все ее элементы, сосредотачиваясь в основном на обследовании воспроизведения отдельных компонентов, наиболее страдающих при дизартрии. Это не делает данные методики непригодными для использования, ведь они все еще соответствуют требованиям и базируются на принципах системного строения речи, системного анализа, учета ведущего вида деятельности и индивидуального подхода. Однако, необходимо учитывать, что поражение просодики сопутствует любой дизартрии и может проявляться по-разному. Поэтому нужно выбирать и применять ту методику, которая по завершению диагностики представит наиболее подробные и четкие сведения об отклонениях просодических компонентов. Такой подход к подбору методики позволит получить достоверную картину дизартрии конкретного ребенка, по которой возможно будет выстроить наиболее оптимальный путь коррекции, что поспособствует эффективному и быстрому преодолению нарушений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.Ф. Исследование просодической стороны речи Е.Ф. Архиповой / Е.Ф. Архипова. – 2006. – 39 с. – URL: <http://dou13.rybadm.ru/DswMedia/issledovanieprosodikidlyapedagogov.pdf> (дата обращения: 15.03.2022). – Текст : электронный.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения : сб. метод. рекомендаций / В.П. Балабанова, Н.В. Серебрякова, С.Б. Яковлев [и др.]. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 232 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0427/index.shtml?from_page=49 (дата обращения: 17.03.2022). – Текст : электронный.
3. Григоренко, Н.Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции : учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский. – Москва : Книголюб, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Современное образование: проблемы и перспективы развития : монография / Т.А. Лавина, Т.И. Грицкевич, А.Н. Захарова [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2019. – 72 с. – URL: https://phsreda.com/ru/article/53654/discussion_platform (дата обращения: 17.03.2022). – Текст : электронный.
5. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2006. – 151 с. – Текст : непосредственный.
6. Правдина, О.В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / О.В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1969. – 149 с. : с ил. – Текст : непосредственный.
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0439/3_0439-269.shtml#book_page_top (дата обращения: 15.03.2022). – Текст : электронный.
8. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. училищ по специальности № 03.08 «Дошк. воспитание» / М.Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 239 с. : ил. – Текст : посредственный.

9. Чирвина, О.В. Диагностика интонационной стороны речи по методике Лазаренко О. И. / О.В. Чирвина. – Текст : электронный // Наша сеть : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2015/02/15/diagnostika-intonatsionnoy-storony-rechi-po-metodike-lazarenko> (дата обращения: 15.03.2022).
10. Шик, Н.С. Диагностика состояния просодических компонентов речи у дошкольников с ФФНР и нарушениями зрения / Н.С. Шик. – Текст : электронный // Сборник диагностических методик : [web-сайт]. – URL: <http://www.psmetodiki.ru/index.php/doshkol/dproch/131> (дата обращения: 17.03.2022).

REFERENCES

1. Arhipova E.F. Issledovanie prosodicheskoy storony rechi E.F. Arhipovoj [The study of the prosodic side of speech E.F. Arkhipova]. 2006. 39 p. – URL: <http://dou13.rybadm.ru/DswMedia/issledovanieprosodikidlyapedagogov.pdf> (Accessed 15.03.2022).
2. Balabanova V.P., Serebrjakova N.V., Jakovlev S.B., et al. Diagnostika narushenij rechi u detej i organizacija logopedicheskoy raboty v uslovijah doshkol'nogo uchrezhdenija: sb. metod. rekomendacij [Diagnosis of speech disorders in children and the organization of speech therapy work in a preschool institution]. Sankt-Peterburg: DETSTVO-PRESS, 2000. 232 p. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0427/index.shtml?from_page=49 (Accessed 17.03.2022).
3. Grigorenko N.Ju., Cybul'skij S.A. Diagnostika i korekcija zvukoproiznositel'nyh rasstrojstv u detej s netjazhelymi anomalijami organov artikuljacii : ucheb.-metod. posobie [Diagnosis and correction of sound-producing disorders in children with mild anomalies of the organs of articulation]. Moscow: Knigoljub, 2005. 144 p.
4. Lavina T.A., Grickevich T.I., Zaharova A.N., et al. Sovremennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija: monografija [Modern education: problems and development prospects]. Cheboksary: Sreda, 2019. 72 p. URL: https://phsreda.com/ru/article/53654/discussion_platform (Accessed 17.03.2022).
5. Lopatina L.V., Pozdnjakova L.A. Logopedicheskaja rabota po razvitiju intonacionnoj vyrazitel'nosti rechi doshkol'nikov: ucheb. posobie [Speech therapy work on the development of intonational expressiveness of speech of preschoolers]. Sankt-Peterburg: SOJuZ, 2006. 151 p.
6. Pravdina O.V. Logopedija: ucheb. posobie dlja studentov defektolog. fak. ped. in-tov [Speech therapy]. Moscow: Prosveshhenie, 1969. 149 p.
7. Seliverstov V.I. (ed.) Ponjatijno-terminologicheskij slovar' logopeda [Conceptual and terminological dictionary of a speech therapist]. Moscow: VLADOS, 1997. 400 p. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0439/3_0439-269.shtml#book_page_top (Accessed 15.03.2022).
8. Fomicheva M.F. Vospitanie u detej pravil'nogo zvukoproiznosheniija: praktikum po logopedii: ucheb. posobie dlja uchashhihsja ped. uchilishh po special'nosti № 03.08 «Doshk. vospitanie» [Education in children of the correct sound pronunciation]. Moscow: Prosveshhenie, 1989. 239 p.
9. Chirvina O.V. Diagnostika intonacionnoj storony rechi po metodike Lazarenko O. I. [Diagnosis of the intonational side of speech according to the method of Lazarenko O. I.]. *Nasha set': obrazovat. soc. set'* [Our network]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2015/02/15/diagnostika-intonatsionnoy-storony-rechi-po-metodike-lazarenko> (Accessed 15.03.2022).
10. Shik N.S. Diagnostika sostojanija prosodicheskikh komponentov rechi u doshkol'nikov s FFNR i narushenijami zrenija [Diagnosis of the state of prosodic components of speech in preschool children with phonetic-phonemic speech underdevelopment and visual impairments]. *Sbornik diagnosticheskikh metodik*: [web-sajt] [Collection of diagnostic methods]. URL: <http://www.psmetodiki.ru/index.php/doshkol/dproch/131> (Accessed 17.03.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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.

В.Е. Бирюкова, студентка 4 курса, кафедра возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, направление подготовки: «Специальное (дефектологическое) образование», ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: vb200@list.ru, ORCID: 0000-0002-4916-874X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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: avarefeva@utmn.ru, ORCID: 0000-0001-5958-4459.

V.E. Biryukova, student, Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, specialty (defectology) education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: vb200@list.ru, ORCID: 0000-0002-4916-874X.

**Светлана Борисовна Башмакова,
Анна Игоревна Оглоблина**
г. Киров

Особенности грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Всё больше специалистов сталкивается с людьми, имеющими расстройство аутистического спектра. Анализ литературы показал, что проблема организации и проведения логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является одной из наиболее актуальной на современном этапе развития логопедии. Расстройство аутистического спектра – это клинически разнородная группа расстройств психологического развития, характеризующаяся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Для большинства из них также характерны нарушения грамматического строя речи, но исследования, посвящённые данной проблеме, практически отсутствуют. В данной статье были выявлены и проанализированы особенности грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрено понятие грамматического строя речи и онтогенез его развития, а также представлены результаты качественного и количественного анализа констатирующего эксперимента, проведенного в ходе исследования.

Ключевые слова: грамматический строй речи, расстройство аутистического спектра, онтогенез речевого развития, эхолалия, стереотипии.

**Svetlana Borisovna Bashmakova,
Anna Igorevna Ogloblina**
Kirov

Features of the grammatical structure of speech in younger schoolchildren with autism spectrum disorders

More and more professionals are dealing with people with autism spectrum disorder. An analysis of the literature showed that the problem of organizing and conducting speech therapy work with children with autism spectrum disorders is one of the most relevant at the present stage of development of speech therapy. Autism Spectrum Disorder is a clinically heterogeneous group of developmental disorders characterized by qualitative abnormalities in social interaction and communication patterns, as well as a limited, stereotyped, repetitive set of interests and activities. Most of them are also characterized by violations of the grammatical structure of speech, but there are practically no studies on this problem. In this article, the features of the grammatical structure of speech in younger students with autism spectrum disorders were identified and analyzed. The concept of the grammatical structure of speech and the ontogeny of its development are considered, and the results of a qualitative and quantitative analysis of the ascertaining experiment conducted during the study are presented.

Keywords: grammatical structure of speech, autism spectrum disorder, ontogenesis of speech development, echolalia, stereotypes.

Введение.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) сегодня расстройство аутистического спектра имеет 1 из 160 человек. Согласно мониторингу Росстата 2020 года, общая численность обучающихся с данным расстройством в России составила 32899 человек. Регистрируют динамику численности лиц с расстройствами аутистического спектра по сравнению с 2019 годом (23093 человека) на 42%, а по сравнению с 2017 годом (15998 человек) – на 106%. Впервые все федеральные округа заявили о наличии в их регионе обучающихся с данным расстройством, так в центральном федеральном округе их численность 11526, в Приволжском – 5291. По данным ассоциации «Аутизм-Регионы», предполагаемое количество детей с аутизмом в Санкт-Петербурге – 9,43 тыс. человек, 6 тыс. из них – школьники. Связано это и с совершенствованием диагностики, и с более широким понятием аутистического расстройства, набором различных синдромов внутри спектра, а также и с действием многих факторов, которые в совокупности могут привести к появлению данного нарушения [4].

Анализ литературы показал, что проблема организации и проведения логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является одной из наиболее актуальной на современном этапе развития логопедии. Особенно заметным и наиболее часто встречающимся являются нарушения грамматического строя речи, но исследований, посвящённых данной проблеме, очень мало. Это и определило тему нашего исследования.

Основная часть.

Расстройства аутистического спектра – это широкий круг расстройств, сопряженных с аномальным поведением, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, стереотипами [9].

Спектр речевых нарушений у детей с аутистическими расстройствами разнообразен, обширен и требует тщательной диагностики. В исследованиях Е.М. Мастюковой показано, что нарушения речи являются одними из характерных признаков данного нарушения, которые отражают его основную

специфику, а именно – несформированность коммуникативного поведения и нарушение развития коммуникативной функции речи [10].

Речь их может развиваться по-разному в зависимости от особенностей ребенка, его развития. Наиболее частыми признаками являются: мутизм, эхолалии, большое количество слов-штампов, монотонная интонация, нарушения семантики, звукопроизношения, грамматического строя речи, связной речи и спонтанности высказывания, автономности речи, модуляции голоса.

Важным фактом является отсутствие инициативы к общению, нарушение коммуникации. Как правило, прося взрослого о помощи, ребёнок с данным нарушением не обращается по имени, а приводит и показывает, что ему нужно. Речевая реакция на слова говорящих, в основном является повторением запомненных ранее фраз, звучит не к месту, что также вызывает трудности взаимодействия. Это говорит и о запаздывании реакции на внешний речевой раздражитель

Следует отметить, что одним из ведущих компонентов речевого развития ребёнка является развитие грамматического строя речи, с помощью него происходит полноценное и общее психическое развитие ребёнка. Именно он является основой для развития таких способностей у детей как коммуникация, формирования социальных связей, планирование и организация деятельности, в проявлении важнейших психических процессов: памяти, внимания, мышления.

Грамматический строй в процессе становления детской речи усваивается самостоятельно, благодаря подражанию речи окружающих. Основой для его формирования является повседневное общение ребёнка с близкими взрослыми, совместная деятельность с ними [5]. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе идет последовательно и включает в себя: период предложений; период усвоения грамматической структуры предложения; период дальнейшего усвоения морфологической системы [3].

Несмотря на то, что расстройства аутистического спектра, активно исследуются многими авторами (Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, М.М. Либлинг, О.С. Никольской, К.С. Лебединской и др.), многие «симптомы» заболевания, в том числе и нарушения грамматического строя речи, остаются малоизученными. Некоторые исследователи отмечают, что для большинства детей с аутистическими расстройствами характерны нарушения грамматического строя речи: определённые трудности вызывают категории числа, времени, лица, составление сложных распространённых предложений и т.д.

У младших школьников с расстройствами аутистического спектра грамматический строй речи недостаточно развит. Речь их наполнена большим количеством слов-штампов, фраз-штампов, а также отмечается фотографияльность речи. Они тоже могут быть аграмматичными и использоваться ребёнком для аутостимуляции или обозначения

своих актуальных потребностей [8]. Некоторые дети с расстройствами аутистического спектра имеют пространственно-временные нарушения, которые обусловлены искажением восприятия, в устной речи это проявляется неправильным использованием предлогов [6].

В.С. Романова, Н.Д. Каткова, В.В. Гордеева, в своей статье также отметили, что характерными нарушениями грамматического строя речи у детей с аутистическими расстройствами являются не только неумение дифференцировать действия, но и сужение значений слов. Это проявляется в том, что у ребенка слово может соотноситься с единственным предметом. В своей работе они обратили внимание на то, что наблюдаются определенные трудности синтеза слов в заданиях на построения предложений у детей с аутистическими расстройствами. Дети могут безошибочно произносить предлагаемые слова вслед за логопедом, но не могут соединить их в предложение [11].

Проанализировав теоретически проблему особенностей нарушений грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, нами был организован констатирующий эксперимент на эту тему.

Цель данной работы: выявить особенности грамматического строя речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра и определить основные направления коррекционной работы.

Для реализации поставленной цели, необходимо решить следующие задачи:

- разработать диагностический материал для исследования состояния грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;
- провести обследование детей с целью выявления уровня сформированности грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра;
- провести количественный и качественный анализ состояния грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Для реализации эксперимента были изучены диагностические методики, на основании которых была составлена собственная методика обследования грамматического строя речи детей с расстройствами аутистического спектра. Основой методики констатирующего эксперимента являются материалы Г.А. Волковой [2], И.Д. Коненковой [7], Е.В. Мазановой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [1], для дошкольников и младших школьников. К ним был подобран стимульный материал. В целях комплексного исследования грамматического строя речи детей использовалась методика, включающая в себя 13 тестов.

Эксперимент проводился в ноябре – декабре 2021 года на базе ГБОУ школа № 755 «Региональный центр аутизма» Василеостровского района Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 12 младших школьников с расстройствами

аутистического спектра (РАС) и логопедическим заключением: системное недоразвитие речи (СНР) средней степени выраженности.

В результате количественного анализа констатирующего эксперимента у нас получились следующие данные: общая сумма баллов за выполнение всех заданий эксперимента у детей с расстройствами аутистического спектра находилась в диапазоне от 31 до 54 баллов. Для распределения полученных результатов по уровням, нами была со-

ставлена схема. За правильное выполнение 13 заданий ученик мог получить 65 баллов, что и являлось максимальным. Результаты в диапазоне от 52 до 65 баллов свидетельствовали о высоком уровне сформированности грамматического строя речи, от 39 до 51 баллов о среднем уровне его развития, а количество от 26 до 38 баллов включительно говорили об уровне сформированности грамматического строя речи у ребёнка ниже среднего. Результаты представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента распределение по уровням сформированности навыков грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Обсуждение. Исходя из этих данных, можно сделать распределение участников эксперимента по уровням. Получилось, что 8% испытуемых имеют уровень развития грамматического строя речи ниже среднего, 8% школьников – выше среднего и остальные 84% учеников имеют средний уровень развития грамматического строя речи. Такие результаты говорят о неоднородности группы испытуемых с расстройствами аутистического спектра, несмотря на имеющееся в логопедическом заключении системное недоразвитие речи (СНР) средней степени выраженности.

Анализ экспериментальных данных показал, что качественная характеристика нарушений грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра имеет свои специфические особенности. Они проявлялись в определённых нарушениях как в построении и согласовании слов в предложении, так и в словоизменении и словообразовании.

В первом тесте обследования многие ученики в точности повторяли предлагаемое им с ошибкой предложение, что говорит о такой особенности речи детей с расстройствами аутистического спектра, как эхолалии. На запрос об его изменении начинали изменять предложение и согласовывать его члены между собой, при этом наблюдались ошибки. Некоторые ученики предложение: «В море плавают рыбка» изменяли «в море плавают рыб», некоторые предложение: «У кошки родились котёнки», заменяли «у кошки родились котёнок».

То есть происходит рассогласование по числу или падежу глагола и существительного. Из данного задания видно, что общий уровень языковой компетентности обследуемых детей совершенно разный. Есть школьники, которые справились с этим заданием с самокоррекцией, а есть те, чьи ответы были полным повторением предложенных предложений.

Во втором тесте предлагалось выполнить задание, направленное на проверку умения изменять слова при конструировании предложений. С ним ученики справились лучше. Наблюдалось добавление слов из словаря ребёнка, неправильное изменение предложенных слов. При выполнении данного задания дети составляли в основном простые предложения, которые состояли из главных членов предложения и одного-двух второстепенных. Очень часто дети употребляли слова в начальной форме, не изменяя их и не согласовывая между собой. Так, из слов «мальш», «бабушка», «коляска», «укладывать», у них получались предложения: «Мальш коляска укладывать». «Бабушка катает коляску». «Мальшу бабушка укладывает коляску». «Мама укладывать». «Мальш бабушка заправляет».

В третьем тесте нужно было вставить пропущенные предлоги в предложения. В основной методике это задание выполняется без картинного материала, но исходя из тех особенностей детей, для которых был организован эксперимент, нами был подобран иллюстрационный материал. Он отражал суть воспроизводимого предложения. Несмотря на

это, небольшой процент детей справился с этим заданием. Большинство ошибок заключалось в том, что использовался один и тот же предлог для всех предложений, и это в основном ими были «в» и «из».

В четвертом тесте нужно было изменить существительные множественного числа в именительном и родительном падежах. Трудности вызвал исключительно родительный падеж. Было у многих детей затруднено образование его у слов: карандаш, стол, кукла, стул. Ответы были такими: «стулов», «стулы», «куклы», «карандашов», «куклён». Они встречались у половины обследуемых детей в разном сочетании. Слово «стол» во множественном числе родительного падежа превращалось в множественное число слова «стул».

Пятый тест был направлен на обследование употребления предложно-падежных конструкций. Он вызвал затруднение у участников констатирующего эксперимента. Здесь обычно хорошо справлялись с предлогами «в» и «на». В остальных вопросах заменяли либо уже на использованные ранее предлоги, либо не отвечали совсем. Некоторые ошибки в выполнении этого задания были вызваны также и нарушением пространственной организации.

Нами также проводилось обследование на проверку навыков образования слов различными способами: суффиксальным, приставочным и приставочно-суффиксальным. Восьмой тест был направлен на образование названий детёнышей животных. Здесь участники эксперимента показали совершенно разные по качеству ответы. В ходе проведения эксперимента детьми были образованы такие слова: «коровьи», «свинята», «свинки», «свинята», «уткинята», «пингвинёнки», «пингвиники», «львёнки», «коровёнки», «утётки», «щенокки». Но при этом есть испытуемые, справившиеся с заданием без ошибок.

В девятом тесте нужно было образовать существительное в уменьшительно-ласкательной форме. Были слова, которые большинство детей изменяло одинаково. Это были: кукла, ёлка, стул. Эти слова обучающиеся изменяли на «куклочек», «куклёна», «куклечка», «куклёнок», «стулёнок», «елчонок», «елёнок», «стулочка». Ошибки допускались из-за использования лишь одного-двух способов образования существительных, что подтверждает стереотипность выполнения заданий младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра. Они не использовали новый суффикс, а брали из предыдущего примера, что, скорее всего, и привело к получению таких ответов и результатов.

Особое внимание следует обратить на то, что некоторые задания все ученики выполняли без ошибок и самостоятельно, а другие вызывали затруднения. Так лучше всего справились с заданием на образование приставочных глаголов, а наиболее трудными были задания на употребление предлогов, на образование притяжательных прилагательных, сравнительной степени прилагательных.

В целом ученики имеют ошибки в выполнении предложенных заданий, что говорит о наличии нарушений грамматического строя речи у данной группы младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Полученные нами результаты констатирующего эксперимента говорят о неоднородности группы обучающихся с расстройствами аутистического спектра, несмотря на имеющийся у них средний уровень системного недоразвития речи (СНР).

Следует отметить, что наблюдалась тенденция повторять готовые фразы без самостоятельного конструирования предложений, что является характерным для эхолалии, которые были и непосредственными, и отсроченными. Некоторые слова при составлении предложений путались между заданиями, вспоминались учеником после выполнения нескольких предыдущих.

При выполнении многих тестов учеником был взят определенный способ словоизменения и словообразования, что мешало ему справиться с остальными тестами правильно. Также возникали определенные стереотипы и в выполнении других упражнений, заикленность на способе, слове, фразе – мешали выполнять упражнения. У некоторых испытуемых эхолалии присутствовали на протяжении всего эксперимента, что приходилось тоже учитывать при фиксации результатов.

Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра с трудом выполняли задания как на употребление предложно-падежных конструкций, так и на использование предлогов при конструировании предложений, что можно объяснить их нарушением пространственно-временной организации.

Заключение

Таким образом, грамматический строй речи у детей с расстройствами аутистического спектра имеет свои специфические особенности. Несмотря на однородность выборки обследуемых младших школьников с расстройствами аутистического спектра и логопедическим заключением: системное недоразвитие речи средней степени, количественный анализ эксперимента говорит о разнообразии у группы испытуемых нарушений грамматического строя речи.

Качественный анализ позволяет сделать вывод о том, что наибольшие трудности у детей возникают при согласовании слов в приложениях, в употреблении предлогов при конструировании предложений, при образовании притяжательных прилагательных, а также при образовании сравнительной степени прилагательных, при использовании предложно-падежных конструкций. Также нами было замечено, что для речи детей с расстройствами аутистического спектра характерно использование простых нераспространённых предложений, либо простых предложений с одним-двумя второстепенными членами предложений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 157 с. – Текст : непосредственный.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – Москва : Детство-Пресс, 2004. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Волкова, Л.С. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Текст : непосредственный.
4. Аутизм. – Текст : электронный // Всемирная организация здравоохранения. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 03.12.2021).
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1961. – 336 с. – Текст : непосредственный.
6. Катасонова, А.В. Восприятие и пространственно-временные представления у детей с расстройством аутистического спектра / А.В. Катасонова, М.В. Яворская. – Текст : электронный // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 7 (173). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-i-prostranstvenno-vremennye-predstavleniya-u-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 14.12.2021).
7. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – Москва : ГНОМ и Д, 2005. – 80 с. – Текст : непосредственный.
8. Лахмоткина, В.И. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра / В.И. Лахмоткина, М.А. Плеханова. – Текст : электронный // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-formirovaniyu-grammaticeskogo-stroya-rechi-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 21.11.2021).
9. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 3. – С. 24–33.
10. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) / Е.М. Мастюкова. – Москва : Владос, 1997. – 304 с. – Текст : непосредственный.
11. Романова, В.С. Формирование грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра / В.С. Романова, Н.Д. Каткова, В.В. Гордеева. – Дата публикации: 24.10.2019. – URL: <https://sowa-ru.com/item-work/2019-663> (дата обращения: 21.11.2021). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Ahutina T.V., Fotekova T.A. Diagnostika rechevyh narushenij shkol'nikov: prakt. posobie [Diagnosis of speech disorders of schoolchildren]. Moscow: Jurajt, 2018. 157 p.
2. Volkova G.A. Metodika psihologo – logopedicheskogo obsledovaniya detej s narushenijami rechi. Voprosy differencial'noj diagnostiki [Methodology of psychological and speech therapy examination of children with speech disorders. Questions of differential diagnosis]. Moscow: Detstvo-Press, 2004. 144 p.
3. Volkova L.S., Shahovskaja S.N. Uchebnik dlja studentov defektologicheskikh fakul'tetov pedagogicheskikh vysshih uchebnyh zavedenij [Textbook for students of defectological faculties of pedagogical higher educational institutions]. 3-e izd., pererab. i dop. Moscow: VLADOS, 2003.
4. Autizm [Autism]. *Vsemirnaja organizacija zdravoohranenija* [World Health Organization]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Accessed 03.12.2021).
5. Gvozdev A.N. Voprosy izuchenija detskoj rechi [Questions of the children's speech study]. Moscow: Prosveshhenie, 1961. 336 p.
6. Katasonova A.V., Javorskaja M.V. Vospriyatie i prostranstvenno-vremennye predstavlenija u detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra [Perception and spatial-temporal representations in children with autism spectrum disorder]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta* [Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta], 2019, no. 7 (173). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-i-prostranstvenno-vremennye-predstavleniya-u-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (Accessed 14.12.2021).
7. Konenkova I.D. Obsledovanie rechi doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Examination of speech of preschoolers with mental retardation]. Moscow: GNOM i D, 2005. 80 p.
8. Lahmotkina V.I., Plehanova M.A. Logopedicheskaja rabota po formirovaniyu grammaticeskogo stroja rechi u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Speech therapy work on the formation of the grammatical structure of speech in children with autism spectrum disorders]. *Gumanitarnye nauki* [Humanities], 2018, no. 2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-formirovaniyu-grammaticeskogo-stroja-rechi-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (Accessed 21.11.2021).
9. Mamohina U.A. Osobennosti rechi pri rasstrojstvah autisticheskogo spektra [Features of speech in autism spectrum disorders]. *Autizm i narushenija razvitiya* [Autism and developmental disorders], 2017, vol. 15, no. 3, pp. 24–33.
10. Mastjukova E.M. Lechebnaja pedagogika (rannij i doshkol'nyj vozrast: sovety pedagogam i roditeljam po podgotovke k obucheniju detej s osobymi problemami v razviii) [Therapeutic pedagogy (early and preschool age: tips for teachers and parents to prepare for the education of children with special developmental problems)]. Moscow: Vlados, 1997. 304 p.

11. Romanova V.S., Katkova N.D., Gordeeva V.V. Formirovanie grammaticheskogo stroja rechi u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Formation of the grammatical structure of speech in children with autism spectrum disorders]. URL: <https://sowa-ru.com/item-work/2019-663> (Accessed 21.11.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.Б. Башмакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: urs11350@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-8229-3983.

А.И. Оглоблина, студент 4 курса, направление подготовки «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: anna.ogloblina1999@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3614-5303.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.B. Bashmakova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Defectology Department, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: urs11350@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-8229-3983.

A.I. Ogloblina, 4th year student, field of training “Special Defectological Education”, profile “Speech Therapy”, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: anna.ogloblina1999@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3614-5303.

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_24

**Светлана Сергеевна Варина,
Татьяна Васильевна Малова**
г. Киров

Формирование у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта в процессе квест-игры

В статье рассматривается эффективность использования квест-игры в процессе формирования у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта. Цель исследования – определить педагогические условия, влияющих на формирование у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта в процессе квест-игры. Основные результаты статьи: охарактеризованы представления у детей старшего дошкольного возраста об Олимпийских видах спорта, определены этапы использования квест-игры с детьми старшего дошкольного возраста, представлено содержание квест-игры по формированию у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта.

Ключевые слова: представления, квест-игра, Олимпийские виды спорта, старший дошкольный возраст, формирование.

**Svetlana Sergeevna Varina,
Tatiana Vasilyevna Malova**
Kirov

Formation of ideas about Olympic sports in 6-7-year old children during the quest-game

The article examines the effectiveness of using the quest-game in the process of forming ideas about Olympic sports in 6-7-year old children. The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions that influence the formation of ideas about Olympic sports in 6-7-year old children in the process of quest-games. The leading methods of studying the problem are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical experiment. The main results of the article: the ideas of older preschool children about Olympic sports are characterized, the stages of using the quest game with older preschool children are determined, the content of the quest game on the formation of ideas about Olympic sports in 6-7-year old children is presented.

Keywords: performances, quest-game, Olympic sports, senior preschool age, formation.

Введение. Образовательная область «Физическое развитие» (ФГОС ДО) включает в себя формирование первоначальных представлений о некоторых видах спорта [1].

В современном обществе развитие представлений об Олимпийских видах спорта способен быть составляющей физического, также нравственного воспитания детей. В дошкольном возрасте ребята обязаны извлекать основные принципы, а также улучшать собственные познания касательно разных сфер спорта, достоинствах спортсменов. Необходимо чтобы ребята осознавали, что представляет собой этот либо другой вид спорта, тот или иной спортивный инвентарь, который необходим чтобы им работать, в каком месте этому возможно обучиться, а кроме того, спровоцировать стремление заниматься

спортом. Так как даже взрослому человеку в некоторых случаях сложно понять все разнообразие видов спорта. Невозможно забывать про развитие патриотического обучения ребенка, рассказав о достоинствах спортсменов, Олимпийских событиях своей Родины.

В создании взглядов ребенка о Олимпийских видах спорта следует понимать характеристику ребенка старшего дошкольного возраста. В этом возрасте замечается яркое формирование, а также изменение в труде абсолютно всех физических систем организма детей.

Развитие представлений об Олимпийских видах спорта считается составляющей физиологического, нравственного, а также эстетического обучения детей. Потребность в Олимпийском воспитании

дошкольников дает базу, в которой возложены классические ритуалы, а также символы Олимпийских игр, наилучшие нравственные свойства спортсменов: честь, желание победить, взаимовыручка.

Важной задачей дошкольного учреждения является развитие у детей интереса к физической культуре, спорту и здоровому образу жизни. Квест-игра успешно используется в методической работе с детьми старшего дошкольного возраста по развитию детей. Это современная модель образовательной деятельности в дошкольном учреждении, содействует формированию интенсивной, активной деятельности детей в процессе постановки игровых поисковых вопросов.

Роль квестов в современном мире нельзя недооценивать. Ребята готовы фиксировать использованный материал на подсознательном уровне, а если процесс еще и подавать в игровой форме, то участвовать в нем никто не откажется. Таким образом, квест-игра является эффективной формой формирования представлений об Олимпийских видах спорта у детей старшего дошкольного возраста.

Из актуальности исследования вытекает следующая проблема: каковы педагогические условия формирования у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта в процессе квест-игры.

Цель исследования: определение педагогических условий формирования у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта в процессе квест-игры.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать представления у детей старшего дошкольного возраста об Олимпийских видах спорта.
2. Определить этапы использования квест-игры с детьми старшего дошкольного возраста.
3. Разработать содержание квест-игры, направленное на формирование у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта.

Методология и результаты исследования

Теоретико-методологической основой исследования выступили труды следующих учёных:

- исследования по формированию представлений об Олимпийских видах спорта у детей старшего дошкольного возраста: Т.В. Волосникова, С.Ю. Гребенникова, В.И. Усаков;
- исследования по использованию квест-игры с детьми старшего дошкольного возраста Т.В. Кузнецова, Н.В. Николаева, И.Н. Сокол.

По решению первой задачи нами охарактеризованы представления у детей старшего дошкольного возраста об Олимпийских видах спорта.

Л.Я. Карпенко дает следующее определение в психологическом словаре: «представление – это образы предметов, явлений и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения» [4].

А.А. Люблинская называет: «представления – иллюстративный образ объектов или явления (события) появляющейся на основе прошлого опыта

(данных чувств и осмыслений) путем его воспроизведения в памяти или воображении» [6].

Олимпийское воспитание – систематический процесс познания зарождения и развития олимпийского движения. Оно направлено на удовлетворение разносторонних культурно-образовательных потребностей личности и общества [9].

Г.М. Поликарпова называет три группы среди основных критериев Олимпийского образования и воспитания детей: «Формирование системы знаний в области олимпизма и олимпийского движения; формирование системы отношений и мотивации в сфере олимпизма и олимпийского движения; формирование системы навыков и умений использовать олимпийские знания как в своем образе жизни, так и в будущей профессиональной деятельности» [9].

С большим удовольствием дети старшего дошкольного возраста занимаются спортом и началами различных видов спортивных игр. Футбол, баскетбол, бадминтон, волейбол, хоккей – вызывают большой интерес у детей.

В программе «От рождения до школы» в образовательную область «Физическое развитие» (ФГОС ДО) включено формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, развитие интереса к физической культуре и спорту, отдельным достижениям в области спорта [1; 8].

Парциальная программа В.И. Усакова «Программа олимпийского воспитания и образования дошкольников» направлена на формирование к высшим идеалам олимпийского движения [11]. Разработанная программа Филипповой и Т.В. Волосниковой «Путешествие в Олимпию» направлена на знакомство детей старшего дошкольного возраста с основными сведениями об истории мирового олимпийского движения [7]. С.Ю. Гребенникова, Т.Н. Колисниченко, А.А. Муратов представили дополнительную образовательную программу «Олимпионик», которая предполагает создание атмосферы, воссоздающей традиционные ритуалы Олимпийских игр [3].

Для решения второй задачи нами определены этапы использования квест-игры с детьми старшего дошкольного возраста.

«Квест-игра – приключенческая игра, которая подразумевает как будто дети отправятся в удивительное путешествие в страну представлений, позволяет прочувствовать тайный мир загадок и приключений» [5].

На подготовительном этапе – воспитатель организует подготовку детей к игре, формирует интерес, желание, внимание на предстоящую деятельность.

На основном этапе - прохождение игрового маршрута в виде этапов-заданий, выполнение заданий, преодолевая препятствия.

На заключительном этапе – рефлексия, подведение итогов, беседа, что получилось, что не получилось, получение призов и наград команд, которые одержали победу [2].

И.Н. Сокол рассматривает квест-игру как технологию, имеющую четко сформулированную дидактическую задачу, план игры, обязательный наставник, четкие правила, реализуемую с целью повышения уровня умений и навыков у детей [10].

Изучив исследования по использованию квест-игры со старшими дошкольниками, стало ясно, что квест-игра является лучшей формой для формирования представления об Олимпийских видах спорта.

В ходе решения третьей задачи, нами была разработана квест-игра по формированию у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №8» города Кирова. В эксперименте принимало участие 40 детей подготовительной к школе группы, 20 человек в экспериментальной группе («Знайки») и 20 человек в контрольной группе («Фантики»).

Констатирующий этап эксперимента: цель – выявление первоначального уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта.

Для выявления первоначального уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений об

Олимпийских видах спорта нами были разработаны и проведены модифицированные диагностики: методика олимпийской образованности детей 3.С. Варфоломеевой», методика Н.Н. Кожуховой «Распредели по летним и зимним видам спорта», методика Н.Е. Богуславской «Метод незаконченных предложений». Данная диагностика проводилась в виде индивидуальных бесед в первую половину дня и включала в себя 5 диагностических заданий.

На примере четвертой методики «История Олимпийских игр» которая предполагала, что детям зачитывают предложения, которые им нужно закончить. Данная методика показала, что дети не имеют представления об истории Олимпийских игр; не отвечают на вопросы, Ксюша З, Ксения К, Аня С, Рома К, смогли ответить на 2 вопрос с помощью взрослого, дети отвечали, что спортсмены назывались сильными, быстрыми, могучими. На остальные вопросы, дети отказывались отвечать.

Полученные данные показали, что сформированность у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта составила в группах в основном низкий и средний уровни. Это можно проследить на диаграмме (Рис.1)



Рис 1. Уровни сформированности у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта на первоначальном этапе

Представления детей характеризуются отсутствием знаний, неточностью. Дети затрудняются в представлениях об истории Олимпийских игр, не знают спортсменов Олимпийских игр, неправильно распределяют спортивный инвентарь по видам спорта. Это послужило основанием для проведения формирующего эксперимента.

Для проведения формирующего этапа был разработан план занятий по формированию у детей

6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта. План занятий является предварительной работой с детьми по формированию у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта (см. Таблицу 1).

На предварительной этапе работы мы с детьми во время занятия «Олимпийские виды спорта» выполнили рисунок на тему «Самый любимый Олимпийский вид спорта» (Рис.2).

План занятий по формированию у детей 6–7 лет представлений об Олимпийских видах спорта

Мероприятие	Форма	Цель
«Что мы знаем о спорте»	НОД	Продолжать знакомить детей с понятием спорт, рассказать детям почему нужно заниматься спортом.
«Олимпийские виды спорта»	НОД	Продолжать знакомить детей с историей Олимпийских игр, с видами спорта.
«Зимние виды спорта»	НОД	Продолжать знакомить детей с историей Олимпийских игр в России, закреплять зимние виды спорта.
«Летние виды спорта»	НОД	Продолжать знакомить детей с летними видами спорта, с историей Олимпийских игр в России.
«Спортивный инвентарь»	НОД	Формировать умение распределять спортивный инвентарь по летним и зимним видам спорта.
«Все о спорте»	НОД	Обобщать представления детей о видах спорта.
«Олимпийские знатоки»	Квест-игра	Формировать представления у детей 6–7 лет об Олимпийских видах спорта



Рис.2. Рисунок дошкольника на тему «Самый любимый Олимпийский вид спорта»

Следующим этапом было проведение квест-игры. Для этого было выбрано помещение группы детского сада. В нем мы разместили разные этапы квест-игры в разных комнатах группы, в которых были волонтеры. Волонтер предоставлял детям задание на каждом этапе. Все игровые задания созданы в соответствии правилам безопасности для жизни и здоровья воспитанников. В содержание сценария мы внесли разные виды деятельности, такие как познавательная деятельность (разгадывание ребусов, викторина), двигательная деятельность (показать движениями спорт), речевая деятельность, умственная деятельность (игра «Олимпийское Лото»). На каждом этапе последовательно за выполненное задание дети получают букву, в конце всех этапов, нужно составить слово. Волонтер определяет время на каждом этапе квест-игры в течении 10 минут.

Этапы квест-игры «Олимпийские знатоки»

1. Этап «Расставь по порядку».

Задание: составить девиз Олимпийских Игр и слоган Олимпийских и Паралимпийских Игр.

2. Этап «Разгадайка»

Символы Олимпийских игр

Задание: разгадать ребусы про символы Олимпийских игр и составить разрезные картинки.

3. Этап «Найди пару»

Задание: Игровые карточки разложены на столе. Дети подбирают картинки по парам «символ-атрибуты».

4. Этап «Мы – Олимпийцы»

Задание: показать с помощью различных движений зимние и летние олимпийские виды спорта. На столе лежат названия видов. Нужно вытянуть название и показать движения.

5. Этап «Олимпийские кольца»

Задание: Олимпийский флаг состоит из пяти колец разного цвета. Соотнести материк с соответствующим цветом.

6. Этап «Вставь пропуски»

Задание: детям предлагается игра онлайн на ноутбуке. Нужно соотнести вопросы с ответами, ссылка на игру <https://learningapps.org/watch?v=pn526h1t322>

7. Этап «Олимпийское лото»

Задание: игровое поле по городу Москва и игровое поле по городу Сочи. В этих городах проходили Олимпийские игры. Разобрать карточки по каждому городу.

8. Этап «Вперед, олимпиадники!»

Задание: ответить на вопросы викторины.

Педагог организует квест-игру для детей, контролирует все действия, следит за безопасностью, проверяет правильность выполнения заданий.

Материалы и оборудование для квест-игры: ноутбук, материалы к этапам (картинки, изображающие летние и зимние виды спорта, спортивный инвентарь, символы Олимпийских игр, слова-девизы, напечатанные на бумаге), ручки, ватман, фотографии Олимпийских чемпионов.

Мы рекомендуем в процессе квест-игры использовать маршрутные листы. По нему происходит целенаправленное движение групп участников в заданной схеме (Рис.3).



Рис.3. Маршрутный лист к квест-игре «Олимпийские знатоки»

На заключительном этапе квест-игры дети составили слово из букв, которые им давали за выполненные задания. Полученное слово «Чемпион» привело их к плакату «Олимпийские чемпионы г. Кирова». С помощью данного плаката дети получили возможность познакомиться с Олимпийскими чемпионами г. Кирова, узнать ФИО, вид спорта, которым занимался данный спортсмен, дату Олимпийских игр с его местом на пьедестале.

Повторная диагностика уровня сформированности представлений об Олимпийских видах спорта на контрольном этапе эксперимента была проведена с детьми контрольной и экспериментальной групп. Были использованы те же методики: методика олимпийской образованности детей З. С. Варфоломеевой», методика Н.Н. Кожуховой «Распредели по летним и зимним видам спорта», методика Н. Е. Богуславской «Метод незаконченных предложений».

По данным об уровне сформированности у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта в контрольной и экспериментальной группах была составлена диаграмма (Рис. 4).

Контрольный эксперимент сформированности представлений об Олимпийских видах спорта выявил положительную динамику сформированности представлений об Олимпийских видах спорта у детей экспериментальной группы.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что использование квест-игры эффективно влияет на процесс формирования представлений об Олимпийских видах спорта у детей 6-7 лет. Дети узнали больше об Олимпийской истории, Олимпийских чемпионах, символах Олимпийских игр, а также об Олимпийских видах спорта.

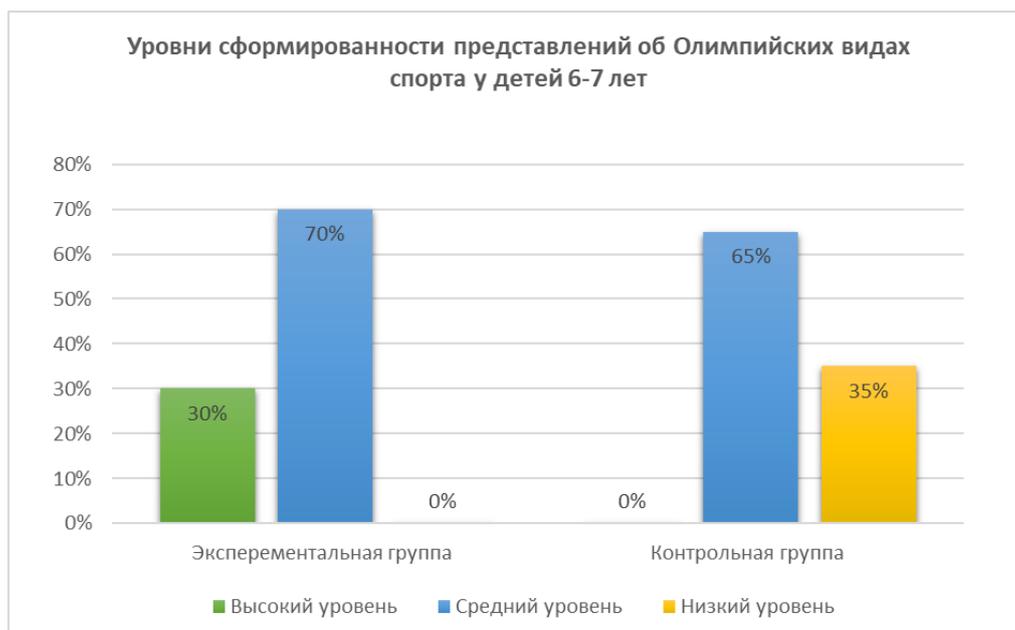


Рис. 4. Уровни сформированности у детей 6-7 лет представлений об Олимпийских видах спорта на контрольном этапе

Одним из эффективных средств работы по формированию представлений об олимпийских видах спорта является квест-игра. Она позволяет в игровой форме раскрыть познавательное содержание: дошкольники становятся активными участниками в игровом процессе, взяв роли «искателей», сказочных героев.

Необходимо использовать квест-игру при формировании представлений поэтапно, используя игровые задания, раскрывающие представления о спорте; историю Олимпийских игр, символы олимпийских игр.

Следовательно, поставленная перед нами цель достигнута, задачи реализованы, а выдвинутая гипотеза нашла свое экспериментальное подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 окт. 2013 г. № 1155 г. Москва. – Текст : электронный // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Байкова, Л.А. Технология игровой деятельности : учеб. пособие / Л.А. Байкова. – Рязань : Издательство РГПУ, 1994. – Текст : непосредственный.
3. Гребенникова, С.Ю. Олимпийское образование детей дошкольного возраста: дополнительная образовательная программа «Олимпиадник» / С.Ю. Гребенникова, Т.Н. Колисниченко, А.А. Муратова. – Текст : непосредственный // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 8. – С. 52-63.
4. Карпенко, Л.Я. Взаимосвязь проектов современного трудового воспитания дошкольников – воплощение методологии, теории и технологии системно-деятельностного подхода / Л.Я. Карпенко. – Текст : непосредственный // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 85-89.
5. Киселок, У.Н. Квест-игра как форма непосредственной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста / У.Н. Киселок. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 4. – С. 68-69.
6. Люблинская, А.А. Дошкольная педагогика : учеб.-метод. пособие / А.А. Люблинская. – Балашов : Николаев, 2005. – 76 с. – Текст : непосредственный.
7. Олимпийское образование дошкольников : метод. пособие / под ред. С.О. Филипповой, Т.В. Волосниковой. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 128 с. – Текст : непосредственный.
8. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5 (инновац.), исп. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – URL: https://firo.ganepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_. – Текст : электронный.
9. Поликарпова, Г.М. Олимпийское образование и воспитание как предмет педагогического исследования / Г.М. Поликарпова. – Великий Новгород, 2003. – 45 с. – Текст : непосредственный.
10. Сокол, И.Н. Классификация квестов: педагогам дошкольных образовательных организаций / И.Н. Сокол. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (09). – С. 138-140.
11. Усаков, В.И. Программа олимпийского воспитания и образования дошкольников / В.И. Усаков. – URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=914>. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart-a doshkol'nogo obrazovanija: prikaz ot 17 okt. 2013 g. № 1155 g. Moskva [On the approval of the Federal State educational standard of preschool education]. *Rossijskaja gazeta [Rossijskaya Gazeta]*. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Bajkova L.A. Tehnologija igrovoj dejatel'nosti: ucheb. posobie [Technology of gaming activity]. Rjazan': Izdatel'stvo RGPU, 1994.
3. Grebennikova S.Ju., Kolisnichenko T.N., Muratova A.A. Olimpijskoe obrazovanie detej doshkol'nogo vozrasta: dopolnitel'naja obrazovatel'naja programma «Olimpionik» [Olympic education of preschool children: additional educational program "Olympionik"]. *Detskij sad: teorija i praktika [Kindergarten: theory and practice]*, 2013, no. 8, pp. 52-63.
4. Karpenko L.Ja. Vzaimosvjaz' proektov sovremennogo trudovogo vospitanija doshkol'nikov – voploshhenie metodologii, teorii i tehnologii sistemno-dejatel'nostnogo podhoda [Interrelation of projects of modern labor education of preschoolers – the embodiment of methodology, theory and technology of a system-activity approach]. *Permskij pedagogicheskij zhurnal [Perm Pedagogical Journal]*, 2016, no. 8, pp. 85-89.
5. Kiselok U.N. Kvest-igra kak forma neposredstvennoj obrazovatel'noj dejatel'nosti s det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta [Quest-game as a form of direct educational activity with older preschool children]. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki [Questions of preschool pedagogy]*, 2017, no. 4, pp. 68-69.
6. Ljublinskaja A.A. Doshkol'naja pedagogika: ucheb.-metod. posobie [Preschool pedagogy]. Balashov: Nikolaev, 2005. 76 p.
7. In S.O. Filippovoj (eds.) Olimpijskoe obrazovanie doshkol'nikov: metod. posobie [Olympic education of preschoolers]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2007. 128 p.
8. In N.E. Veraksy (eds.) Ot rozhdenija do shkoly. Innovacionnaja programma doshkol'nogo obrazovanija [From birth to school. Innovative preschool education program]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2019. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_.
9. Polikarpova G.M. Olimpijskoe obrazovanie i vospitanie kak predmet pedagogicheskogo issledovanija [Olympic education and upbringing as a subject of pedagogical research]. Velikij Novgorod, 2003. 45 p.
10. Sokol I.N. Klassifikacija kvestov: pedagogam doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij [Classification of quests: teachers of preschool educational organizations]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2014, no. 6 (09), pp. 138-140.
11. Usakov V.I. Programma olimpijskogo vospitanija i obrazovanija doshkol'nikov [Program of Olympic upbringing and education of preschoolers]. – URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=914>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

S.S. Varina, studentka 5 kursa, napravlenija podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (profil' «Doшкольное образование, Дополнительное образование»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: svetavarina03@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5209-4430.

T.V. Malova, kandidat pedagogicheskich nauk, docent kafedry pedagogiki i metodiki doshkol'nogo i nachalnogo obrazovanija, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tv_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.S. Varina, 5th year student, field of training 44.03.05 Pedagogical education (profile "Preschool education, Additional education"), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: svetavarina03@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5209-4430.

T.V. Malova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tv_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_30

**Людмила Николаевна Вахрушева,
Елизавета Александровна Будина**
г. Киров

**Формирование представлений о творческих профессиях у детей 5-6 лет
в процессе проекта**

В статье рассматривается эффективность использования проекта в формировании представлений о творческих профессиях у детей 5-6 лет. Цель исследования – определение педагогических условий, влияющих на формирование представлений о творческих профессиях у детей 5-6 лет в процессе проекта. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: раскрыто содержание представлений о профессиях в старшем дошкольном возрасте, охарактеризовано применение проекта как средства формирования представлений о творческих профессиях у детей 5-6 лет, представлен апробированный проект «Ларец творчества» и его результаты. Представленные результаты могут быть использованы в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения.

Ключевые слова: творческие профессии, проект, дети 5-6 лет, старший дошкольный возраст, труд взрослых.

**Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva,
Elizaveta Alexandrovna Budina**
Kirov

Formation of ideas about creative professions in 5-6 years aged children in the project process

The article discusses the effectiveness of using the project in shaping ideas about creative professions in 5-6 aged children. The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions that influence the formation of ideas about creative professions in 5-6 years aged children in the project process. The leading methods of studying the problem are the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and the pedagogical experiment. The main results of the article: the content of ideas about professions in senior preschool age is disclosed, the application of the project as a means of forming ideas about creative professions in 5-6 years aged children is described, the approved project "Casket of Creativity" and its results are presented. The presented results can be used in the educational process of a preschool educational establishments.

Keywords: creative professions, project, 5-6years aged children, senior preschool age, adult labor.

В 21 веке почти каждый ребёнок умеет пользоваться гаджетами: телефонами, компьютерами, планшетами, которые удовлетворяют ребенка в его игровой потребности. Для них цифровые технологии – привычная окружающая среда. Детей не привлекают культурные мероприятия, а семьи всё меньше внимания уделяют культурному воспитанию свои детей. Дошкольники не видят и, соответственно, не получают должного представления о такой группе профессий, как творческие. Особенно остро эта проблема проявляется в сельской местности, где даже при желании родителей и воспитателей нет возможности посетить музей, театр, филармонию, художественную студию, так как такие учреждения отсутствуют в сельской местности. Ознакомление с профессиями – одна из задач ранней профориентации в детском саду. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества является целевой установкой в главном документе, определяющем образовательную и воспитательную деятельность в дошкольной образовательной организации – Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [1]. Однако и в дошкольных образовательных организациях творческие профессии изучаются поверхностно.

Проблеме формирования представлений о профессиях у детей дошкольного возраста уделяли внимание отечественные ученые: Е.А. Алябьева, Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, С.А. Козлова, В.И. Логинова и другие. По мнению В.И. Логиновой, «знания о труде, отношения к нему взрослых, мотивах, направленности труда, отраженные в образах, начинают регулировать поступки детей, перестраивать их мотивы и отношения к собственному труду, труду взрослых, предметам, созданным людьми» [9]. Е.А. Климов считает, что знания о трудовой деятельности людей обеспечивают понимание задач общества, места каждого человека в решении этих задач, понимание значения труда в жизни общества и каждого человека. Это обуславливает развитие социальной перцепции, интереса к трудовой деятельности людей, отношения к труду, результатам труда уже в дошкольном возрасте [6]. Э.Ф. Зеер отмечает, что формирование профессионального самоопределения начинается уже в

дошкольном возрасте и тогда проявляется в избирательном отношении к сюжетно-ролевым играм. Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов [5].

Первоначально ребёнок знакомится с профессиями ближайшего окружения. Но, уже в старшем дошкольном возрасте детям становятся доступными для понимания профессии близкого и дальнего окружения, технические, творческие и другие виды [8]. По мнению А.Н. Леонтьева, именно у детей старшего дошкольного возраста появляется способность оценивать деятельность другого человека, сравнивать себя с другими детьми [4]. В данном возрасте появляется непосредственный интерес к миру взрослых и к различным видам их деятельности. Если в младшем дошкольном возрасте осуществляется просто подражание, имитация трудовым действиям взрослых, то уже в старшем дошкольном возрасте дети обладают представлениями об отдельных профессиях и всем тем, что связано с ними [3]. Однако дошкольный возраст характеризуется тем, что профессии известны детям лишь по названиям и некоторым внешним признакам: по форме одежды, манере поведения, оценкам окружающих людей и так далее. Другая черта этого возраста – неадекватное, ситуативное представление о собственном ресурсе и возможностях его развития, к тому же связанное с неумением сопоставить его с условиями и требованиями профессиональной деятельности. Ещё не возникает вопросов о содержании профессии, условиях работы, престиже, вознаграждении [11]. Таким образом, в этот возрастной период у детей могут быть сформированы лишь предпосылки профессиональных компетенций, однако эти предпосылки в дальнейшем могут значительно облегчить процесс профессионального самоопределения.

Сведения о профессиональной деятельности взрослых, их труде, его условиях и значении, формирование трудовых навыков входят в содержание основных образовательных программ дошкольного образования. Проанализировав программы «От рождения до школы», «Истоки» и «Детство», мы выяснили, что разработчики данных программ

предлагают использовать такие методы для изучения профессий, как чтение литературы и её обсуждение, рассматривание картинок, изображающих деятельность людей творческих профессий, их орудия труда, организацию сюжетно-ролевых и дидактических игр. Формы, в которых результативнее будет проходить формирование представлений о творческих профессиях, это игра, организованно образовательная деятельность и наблюдение. Таким образом, основные образовательные программы дошкольного образования не нацелены на подробное изучение разных видов профессий. Творческие профессии затронуты косвенно, в некоторых из программ представлен небольшой список предлагаемых профессий данного типа.

В практике дошкольных учреждений накоплена определенная совокупность методов, способствующих ознакомлению детей с трудовой деятельностью взрослых. С.А. Козлова подчёркивала роль наглядных методов в формировании представлений о профессиях у детей: рассматривание иллюстраций, демонстрация кинофильмов, показ образца. Она придерживалась принципа постепенности в расширении представлений у дошкольников о профессиях [7]. Т.А. Маркова и В.Г. Нечаева придавали большую значимость экскурсии, считая, что «живой» пример – наилучший способ формирования представлений у дошкольников о профессиях [2]. Формированию представлений о профессиях способствуют произведения детской художественной литературы, прославляющие труд, а также тематические видеоролики. Их дети узнают новую информацию о профессиях, закрепляют ранее полученные представления. Литературные произведения и видеофильмы с последующим их обсуждением с воспитанниками учат детей гордиться успехами людей, открывают детям значимость трудовой деятельности, воспитывают бережное отношение к труду взрослого.

Важное место в формировании представлений о профессиональной деятельности отводится сюжетно-ролевой игре. Она даёт детям возможность принять на себя роль определённой профессии, позволяет расширять и конкретизировать представления о разном труде взрослых, их отношениях с другими людьми, о профессиях, орудиях труда, которые они используют и прочее. С творческими профессиями связаны игры «Фотограф», «Мир театра», «Ателье», «Оркестр», «Концерт “Мы ищем таланты”» и другие. Использование дидактических игр помогает закреплять полученные представления о труде взрослых. Наиболее известны такие дидактические игры, как «Кто, что делает?», «Профессии», «Угадай профессию», «Кому это нужно?», где дети учатся классифицировать предметы в соответствие с определенной трудовой деятельностью [8].

Изучая профессии творческого характера, целесообразно заниматься с детьми продуктивной деятельностью: рисованием, лепкой, аппликацией, из-

готовлением поделок из различного материала. Такая деятельность требует овладения особым способом действий, особыми умениями и представлениями и является эффективным средством развития художественно-творческих способностей дошкольников [12]. Занятие творческой работой приближает детей к деятельности представителей творческих профессий: художнику, скульптору, мастеру народного искусства.

Для того, чтобы успешнее и эффективнее сформировать у детей представление о разных творческих профессиях, необходимо использовать различные виды деятельности в совокупности. Метод проектов имеет преимущество, которое состоит в возможности совмещения разных видов деятельности [10]. Метод проекта основан на взаимодействии педагога и воспитанника в процессе создания уникального продукта, на частичной самостоятельности детей в ходе достижения цели. Учёт особенностей организации проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста должен обеспечить продуктивную работу по реализации проекта и сделать его эффективным средством формирования представлений о творческих профессиях. Проектная деятельность позволит достичь значимых результативных последствий при изучении дошкольниками нового материала, поскольку она опирается на детские интересы, на активную самостоятельную деятельность.

Изучив теоретическую основу по выделенной проблеме, мы приступили к экспериментальной части. В экспериментальной работе мы исследовали, как в процессе проекта можно сформировать представления о творческих профессиях у детей 5-6 лет. Исследование проходило в три этапа. Изначально мы выявили уровень имеющихся представлений о творческих профессиях у детей старшей группы. В ходе диагностики мы выясняли, какие профессии могут назвать дети, какие творческие профессии они знают, в чём заключается трудовая деятельность этих профессий, какие инструменты и материалы для работы нужны представителям творческих профессий, где они могут работать, зачем нужны эти профессии. Ответы детей показали, что у дошкольников слова «творческие профессии» ассоциируются с деятельностью своими руками: рисованием, лепкой, конструированием. В большинстве случаев дети приводили в пример творческой профессии художника, несколько человек – музыканта. Называя профессию, они, как правило, в 1-2 предложениях описывали его деятельность. Дети не имеют представления о том, где могут работать люди таких профессий. Более широкие представления старшие дошкольники имеют об инструментах и оборудовании, которые применяют люди творческих профессий. Все дети считают, что творческие профессии важны, но не все могут правильно объяснить почему. Часть детей не может ответить на вопрос, часть обращает внимание на то, что каждому человеку нужно работать, получать зарплату,

часть детей ответила, что такие люди делают красивые вещи, стараются, чтобы было красиво.

На основе полученных результатов была составлена диаграмма (рисунок 1), в которой представлены данные об уровне сформированности представлений детей 5-блет о творческих профессиях в контрольной и экспериментальной группах. В одной группе преобладает низкий уровень, в дру-

гой – средний. Ни в одной группе не было выявлено высокого уровня. Дети могут описать трудовые действия некоторых представителей творческих профессий, назвать оборудование и инструменты их работы, но затрудняются в назывании их профессии, месте трудовой деятельности, а также её значении. Можно сделать вывод, что дети имеют поверхностные представления о труде людей творческих профессий.

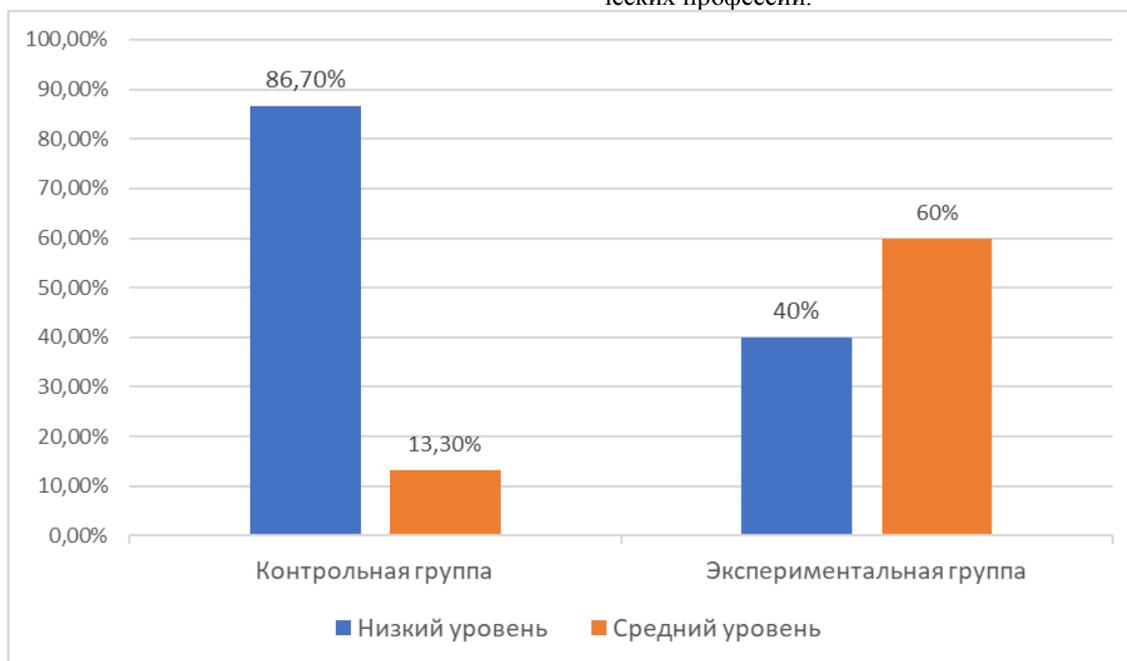


Рис. 1. Уровень сформированности представлений у детей 5-блет о творческих профессиях в контрольной и экспериментальной группах (констатирующий эксперимент)

Далее нами был разработан и апробирован проект. Мы назвали его «Ларец творчества», подразумевая тем самым, что в процессе проекта дети сами будут заниматься творческой деятельностью. На подготовительном этапе нами была изучена психолого-педагогическая литература, дидактические пособия, наглядные материалы; разработаны паспорт проекта и конспекты мероприятий. В эксперименте участвовали 15 детей старшей группы детского сада «Ручеёк» посёлка городского типа Уни Кировской области. Опираясь на программу «От рождения до школы», мы взяли для изучения с детьми следующие творческие профессии: художник, писатель, композитор, мастер народного декоративно-прикладного искусства. Работа строилась по 4 «блокам», каждый из которых был посвящён одной профессии.

Вначале мы разместили в группе плакат о творческих профессиях, который также можно использовать как дидактическую игру по распределению инструментов и материалов для той профессии, которой эти инструменты нужны. В группе были размещены музыкальные инструменты, дымковские игрушки, поделки других народных промыслов (ложки и тарелки с хохломской росписью, кружки с гжельской росписью) несколько репродукций картин, материалы для дидактических игр и игровых

упражнений. Далее была проведена вводная беседа о творческих профессиях, дети называли знакомые им творческие профессии, отгадывали загадки, рассматривали плакат, беседовали с педагогом. Дошкольники проявляли интерес и активность.

Мы решили начать реализовывать проект через самую знакомую для детей профессию – профессию художника. Мы поговорили с детьми о деятельности художника, рабочем месте, инструментах и материалах, необходимых ему для работы, значении и важности его деятельности, о том, что получается в результате его труда. Была организована изобразительная деятельность на тему «Я-художник», где дети рисовали красками на тему «Зимние забавы». Затем с детьми была проведена беседа о художнике В. М. Васнецове, рассмотрены его картины, дети называли качества, которые необходимы человеку для работы в этой профессии. Так как дети очень тесно связаны с иллюстрациями в книгах, мы решили говорить с ними и о профессии художника-иллюстратора, а также предложили им самим проиллюстрировать рассказ С. Георгиева «Как я спас Деда Мороза». Детские иллюстрации были оформлены нами в книжку вместе с содержанием рассказа.

Следующей профессией для рассматривания стала профессия писателя. Для сравнения мы также

взяли профессию поэта. Дети послушали стихотворения и рассказ, сравнили их, поиграли в словесные игры со стихотворениями, прослушали историю о Незнайке, сами попробовали составить рассказ по иллюстрациям. Дошкольники узнали о художественном и писательском творчестве Е.И. Чарушина, обсудили, что нужно писателю для работы, что получается в результате его труда, что должен знать и уметь человек этой профессии, где он может работать.

Далее дети познакомились с профессией композитора. С дошкольниками было проведено занятие, на котором они узнали, где и как работают представители этой профессии, что им нужно для работы, чем их деятельность отличается от деятельности музыканта. С детьми были проведены игровые музыкальные упражнения, где дети пробовали сами сочинить мелодию, поиграть на разных детских музыкальных инструментах, убедились в сложности работы композитора. В этот же день была прочитана очередная глава из произведения Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» – «Как Незнайка был музыкантом». Затем мы провели занятие об известном русском композиторе П.И. Чайковском, прослушали с детьми и обсудили некоторые его произведения из «Детского альбома», потом поиграли в игру «Оркестр».

Чтобы сформировать представления о такой творческой профессии как мастер народного декоративно-прикладного искусства мы решили рассмотреть мастера дымковской игрушки, так как это ремесло именно нашей области и уже знакомо детям. Мы побеседовали с воспитанниками об истории дымковской игрушки, о труде мастеров народных промыслов, их качествах, материалах и инструментах, которые нужны для создания дымковской игрушки, о самом процессе работы. Затем дети узнали об одной из самых знаменитых мастериц дымковского промысла – А.А. Мезриной, а также попробовали сами воссоздать процесс созда-

ния игрушки. Так как в детском саду не предусмотрена работа с глиной, мы имитировали создание поделки на картоне. В результате получились дымковские игрушки, разрисованные детьми. Также нами был организован поход в районный музей на выставку работ декоративно – прикладного творчества. Здесь дети ещё раз рассмотрели дымковские игрушки, увидели матрёшек, игрушки, одежду и посуду, созданную нашими предками в прошлом, узнали о нелегком труде мастериц и мастеров.

В свободное время с детьми были проведены беседа о фотографии и игра «Фотограф», беседа о скульпторе с рассматриванием изображения разных видов скульптур, лепка из пластилина. На итоговом занятии мы закрепили полученные детьми представления о деятельности людей творческих профессий, провели дидактическую игру по плакату, созданному и размещённому в группе ранее.

Для проверки эффективности выполненной работы был проведён контрольный этап исследования с детьми контрольной и экспериментальной групп. Результаты представлены на рисунке 2. Уровень сформированности представлений о творческих профессиях у воспитанников контрольной группы не изменился. По диаграмме можно отследить динамику у детей экспериментальной группы. Большая часть группы имеет средний уровень, чуть меньше половины группы – высокий. Дети стали лучше разбираться в тех творческих профессиях, о которых имели представления, запомнили, что используют люди этих профессий в работе, где они могут работать, какую пользу приносят обществу. Дошкольники узнали и о новых профессиях творческого характера, их названиях, трудовых действиях, продуктах их деятельности, оборудовании и материалах, необходимых им в работе, качествах, которыми должны обладать представители этих профессий, места работы и её значимость. У большинства детей остались трудности со знанием мест работы людей творческих профессий.

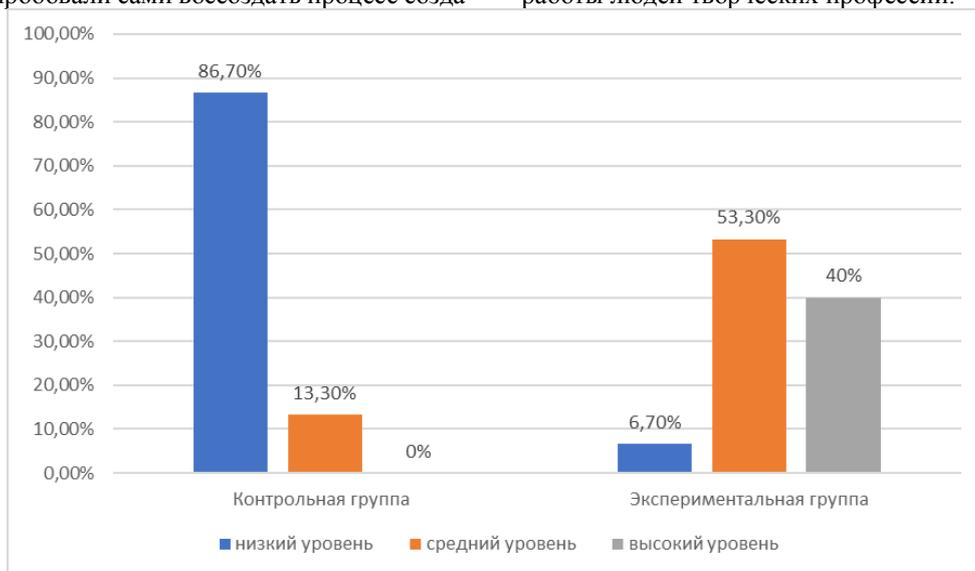


Рис. 2. Уровень сформированности представлений у детей 5-лет о творческих профессиях в контрольной и экспериментальной группах (контрольный эксперимент)

Таким образом, проведенная работа показала, что проект «Ларец творчества» способствовал формированию у детей 5-6 лет представлений о творческих профессиях.

Формирование представлений о профессиях – одна из задач ранней профориентации в дошкольной образовательной организации. Дети с дошкольного возраста подражают взрослым, имитируют их действия и поведение, интересуются их трудовой деятельностью. Знакомство дошкольников с многообразием мира профессий в обществе формирует у них определенный элементарный опыт профессиональ-

ных действий, способствует их ранней предпрофессиональной ориентации. Формирование представлений о творческих профессиях возможно через различные виды деятельности. Метод проекта позволяет объединить различные виды детской деятельности в ходе создания детьми продукта проекта. Проект предоставляет участникам возможность проявить активность, самостоятельность, и в том же время, взаимодействовать друг с другом. Предложенный нами проект «Ларец творчества» является эффективным способом формирования представлений о творческих профессиях у детей 5-6 лет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 окт. 2013 г. №1155 г. Москва. – Текст : непосредственный // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.
2. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, Л.В. Загик [и др.] ; сост. Р.С. Буре ; под ред. В.Г. Нечаевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1983. – 207 с. – Текст : непосредственный.
3. Габдрахманова, М.Р. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования у старших дошкольников представлений о профессиях / М.Р. Габдрахманова, Ф.В. Хазратова. – Текст : непосредственный // Концепт : науч.-метод. журн. – 2015. – Т. 26. – С. 61–65.
4. Смирнова, Е.О. Детская психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошк. педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 366 с. – Текст : непосредственный.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 256 с. – Текст : непосредственный.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.
7. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – Москва : Академия, 1998. – 155 с. – Текст : непосредственный.
8. Липкина, А.И. Проектная деятельность как условие формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста : вып. квалиф. работа / А.И. Липкина. – Екатеринбург, 2019. – 105 с. – Текст : непосредственный.
9. Логинова, В.И. Формирование представлений о труде взрослых / В.И. Логинова, Л.А. Мишарина. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 10. – С. 93–99.
10. Панфилова, А.П. Метод проектов и технология игрового проектирования в образовательном процессе: сравнительный анализ / А.П. Панфилова. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии. – 2014. – № 3. – С. 101–109.
11. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с. – Текст : непосредственный.
12. Чigareва, О.Н. Развитие художественно-творческих способностей дошкольников в продуктивных видах деятельности / О.Н. Чigareва. – Текст : электронный // Инновационная наука. – 2021. – № 8-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvenno-tvorcheskih-sposobnostey-doshkolnikov-v-produktivnyh-vidah-deyatelnosti/viewer>.

REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart'a doshkol'nogo obrazovanija: prikaz ot 17 okt. 2013 g. №1155 g. Moskva. [On approval of the federal state educational standard for preschool education]. *Rossijskaja gazeta [Rossijskaya Gazeta]*, 2013, 25 nojabrja.
2. Nechaeva V.G., Bure R.S., Zagik L.V., et al. *Vospitanie doshkol'nika v trude* [Education of a preschooler in labor]. R.S. Bure (eds.). Moscow: Prosveshhenie, 1983. 207 p.
3. Gabdrahmanova M.R., Hazratova F.V. *Sjuzhetno-rol'evaja igra kak sredstvo formirovanija u starshih doshkol'nikov predstavlenij o professijah* [Role-playing game as a means of forming ideas about professions in older preschoolers]. *Koncept: nauch.-metod. zhurn. [Concept]*, 2015, vol. 26, pp. 61–65.
4. Smirnova E.O. *Detskaja psihologija: uchebnik dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij, obuchajushhihsja po special'nosti «Doshk. pedagogika i psihologija»* [Child psychology]. Moscow: VLADOS, 2006. 366 p.
5. Zeer Je.F., Rudej O.A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti: ucheb. posobie* [Psychology of professional self-determination in early youth]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MODJeK, 2008. 256 p.
6. Klimov E.A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Akademija, 2004. 304 p.

7. Kozlova S.A. Teorija i metodika oznakomlenija doshkol'nikov s social'noj dejstvitel'nost'ju: ucheb. posobie dlja sred. ped. ucheb. zavedenij [Theory and methods of familiarizing preschoolers with social reality]. Moscow: Akademija, 1998. 155 p.
8. Lipkina A.I. Proektnaja dejatel'nost' kak uslovie formirovanija predstavlenij o professijah u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: vyp. kvalif. rabota [Project activity as a condition for the formation of ideas about professions in children of senior preschool age]. Ekaterinburg, 2019. 105 p.
9. Loginova V.I., Misharina L.A. Formirovanie predstavlenij o trude vzroslyh [Formation of ideas about the work of adults]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1978, no. 10, pp. 93–99.
10. Panfilova A.P. Metod proektov i tehnologija igrovogo proektirovanija v obrazovatel'nom processe: sravnitel'nyj analiz [Project method and game design technology in the educational process: a comparative analysis]. *Obrazovatel'nye tehnologii* [Educational technologies], 2014, no. 3, pp. 101–109.
11. Prjazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie [Professional and personal self-determination]. Moscow: Mosk. psihol.-social. in-t; Voronezh: MODJeK, 1996. 256 p.
12. Chigareva O.N. Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej doshkol'nikov v produktivnyh vidah dejatel'nosti [Development of artistic and creative abilities of preschoolers in productive activities]. *Innovacionnaja nauka* [Innovative science], 2021, no. 8-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvenno-tvorcheskih-sposobnostej-doshkolnikov-v-produktivnyh-vidah-deyatelnosti/viewer>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Е.А. Будина, студент факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: beta.budina2017@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3740-3319.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

E.A. Budina, student of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: beta.budina2017@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3740-3319.

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_36

**Наталья Сергеевна Вохмянина,
Наталья Сергеевна Александрова**
г. Киров

**Проектная деятельность как форма работы
с творчески одаренными детьми 5-6 лет**

В статье автором раскрываются понятия «творчество» и «одаренность», выявляется значимость такой формы работы с одаренными дошкольниками, как реализация проектов. Приводится актуальный педагогический опыт работы с творчески одаренными детьми 5-6 лет в процессе организации проектов. В частности, автор статьи рассматривает реализацию проекта «Пряник как предмет народного искусства»: раскрывается каждый этап реализации проекта, что определяет практическую ценность данного материала. Проект может быть рекомендован к реализации в дошкольных образовательных организациях. Представленный проект направлен, прежде всего, на развитие художественных способностей детей дошкольного возраста. Рассматриваемый проект является среднесрочным (рассчитан на три месяца), что является оптимальным для реализации с детьми данного возраста.

Ключевые слова: одаренность, творчество, способности, проект, дети дошкольного возраста.

**Natalia Sergeevna Vokhmyanina,
Nataliya Sergeevna Aleksandrova**
Kirov

Project activity as a form of work with creatively gifted 5-6 years old children

In the article, the author reveals the concepts of “creativity” and “giftedness”, reveals the importance of such a form of work with gifted preschoolers as the project implementation. The current pedagogical experience of working with creatively gifted 5-6 years old children in the process of organizing projects is given. In particular, the author of the article considers the implementation of the project “Gingerbread as a subject of folk art”: each stage of the project implementation is revealed, which determines the practical value of this material. The project can be recommended for implementation in preschool educational organizations. The presented project is aimed primarily at developing the artistic abilities of preschool children. The project under consideration is a medium-term one (designed for three months), which is optimal for implementation with children of this age.

Keywords: giftedness, creativity, abilities, project, preschool children.

Проблема применения проектной деятельности в работе с одаренными дошкольниками является актуальной, поскольку проекты способствуют системной деятельности по развитию талантов детей, а также познавательному развитию и формированию навыков исследовательской деятельности.

Цель данной статьи: характеристика опыта педагогической работы по реализации детского познавательно-творческого проекта с одаренными дошкольниками. Научная новизна представляемого материала состоит в том, что в нем раскрывается приобщение дошкольников посредством проектной деятельности к народной культуре. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения проекта в деятельности других педагогов дошкольных образовательных организаций.

В первую очередь, рассмотрим понятия «творчество» и «одаренность» в современной литературе. В.Д. Шадриков понимает под одаренностью «врожденные качества, которыми человек наделен от природы и которые проявляются в деятельности или в склонности к какой-либо деятельности» [4, С.18]. В Большой российской энциклопедии отмечается, что творчество – это «созидательная деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее».

Чтобы способствовать развитию творческой одаренности детей, необходимо создать соответствующие условия. Одним из современных средств развития творческой одаренности дошкольников является проектная деятельность. Технологию детских проектов изучали такие исследователи, как Т.И. Бабаева [1], О.В. Солнцева [1], Е.С. Евдокимова [2] и другие. В то же время представлено недостаточно подробных характеристик конкретных проектов, которые можно было бы применять педагогам в своей деятельности.

Следует отметить, что организация проектной деятельности с одаренными детьми дошкольного возраста является одним из важных направлений работы современных дошкольных образовательных организаций. Это связано с тем, что у одаренных детей сформирована повышенная потребность и интерес к творческой деятельности.

Считаю целесообразным в рамках обмена опытом с коллегами поделиться результатами реализации проекта с одаренными детьми. Проект был реализован в сентябре-декабре 2021 года на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №191» города Кирова. Название проекта – «Пряник как предмет народного искусства». В реализации проекта и эксперименте по выявлению степени художественной одаренности участвовало 15 детей.

Актуальность проекта состоит в следующем.

Во-первых, по результатам бесед с дошкольниками и их родителями, а также наблюдений за детьми, процессом выполнения ими разнообразных творческих работ выяснилось, что в старших

группах присутствуют дети, которые являются одаренными. Такие дети проявляют художественные способности, любят рисовать, создавать аппликации, они хорошо выполняют творческие работы. Следовательно, целесообразно предоставить таким детям возможности для самореализации и дополнительного творческого развития.

Во-вторых, многие дети увлечены просмотром мультфильмов и недостаточно знают о народных традициях, народной культуре. Поэтому было бы правильным восполнить этот пробел. Одним из элементов народной культуры является пряник. Пряник – это не просто кондитерское изделие, а предмет народного искусства, т.к. пряник имеет свою многовековую историю и представляет собой культурную ценность. Следует отметить, что для Кировской области пряники имеют особое значение, т.к. в нашем регионе всегда производили вятские пряники.

Реализация данного проекта позволила нам провести работы с дошкольниками с учетом принципа интеграции образовательных областей. Проект «Пряник как предмет народного искусства» был реализован в рамках образовательных областей «Познавательное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [3]. Кроме того, реализация проекта способствовала патриотическому воспитанию дошкольников и включала в себя региональный компонент, знакомство с традициями родного края.

Цель реализации проекта: способствовать творческому развитию детей 5-6 лет.

Достижение цели проекта осуществлялось посредством решения следующих задач:

- 1) знакомство детей с народной культурой, пряник как предметом народного искусства;
- 2) повышение интереса дошкольников к художественно-творческой деятельности;
- 3) активизация исследовательского интереса детей в рамках проектной деятельности;
- 4) организация выставки творческих работ дошкольников как финального продукта проектной деятельности.

Участники проекта: 1) 15 одаренных детей 5-6 лет; 2) родители дошкольников; 3) работники образовательной организации.

Функции участников проекта. Функции педагога: организация реализации проекта, подготовка материалов и оборудования. Функции родителей: помогали в поиске изображений пряников для создания «Пряничного альбома» группы. Функции поваров ДОО: показали детям процесс изготовления пряников, изготовили пряники для последующей их росписи глазурью. Деятельность дошкольников состояла в том, что они изучали пряник в качестве феномена народной культуры (посредством просмотра фильма, образцов пряников, чтения и заучивания стихотворений о прянике), расписывали настоящие пряники глазурью, изготавливали елочные игрушки в виде пряника.

Сроки реализации проекта: 3 месяца.

Этапы реализации проекта.

Первый этап. На этом этапе была проведена диагностика творческих способностей детей к изобразительной деятельности. В этих целях применялась диагностическая методика Т.С. Комаровой «Дорисовывание кругов». Задание состояло в следующем. Детям предлагался альбомный лист, на котором изображены шесть кругов одинакового размера. Дошкольники должны были проявить свое творческое воображение, подумать, какие предметы можно создать из этих кругов, дорисовать и раскрасить их, чтобы получились красивые и оригинальные изображения. Результаты выполнения данного диагностического задания оценивались по критериям «Оригинальность» и «Продуктивность». Результаты диагностики на констатирующем этапе показали, что у 65% детей наблюдался высокий уровень развития творческих способностей, а у 35% детей – средний уровень.

Второй этап. На этом этапе осуществлялось знакомство детей с пряником как предметом народного искусства. В рамках второго этапа проекта проводились следующие мероприятия:

1. Просмотр презентации о пряниках. Красочная презентация была предварительно подготовлена педагогом. Из презентации дети узнали об истории пряников в мире и России, их видах и способах росписи. Также познакомили детей со спецификой изготовления пряников в Кировской области. Особое внимание при знакомстве детей с пряниками обращали на художественные аспекты: форму пряников, способы декорирования и т.д.

2. Показ фильма. Просмотр детьми фильма о пряниках, производимых в нашей стране, позволил расширить их представления об этой стороне народной культуры. Педагоги показали разнообразные виды пряников, которые красиво украшены глазурью, а также печатные пряники, продемонстрировали их детям. Дети собственными глазами увидели, что пряники бывают не только простые, массового производства, но и оригинальные, обладают художественной ценностью.

3. Чтение и заучивание стихотворений о прянике. Подтверждением того, что пряник – это не просто кондитерское изделие, но и элемент культуры, является то, что образ пряника присутствует и в поэзии, в том числе в стихотворениях, написанных для детей. Вот пример стихотворения-загадки:

Очень ароматные,
Сладкие и мятные.
Сверху мы в глазурном глянце,
Словно в радостном румянце.

Кроме того, мы познакомили детей с пословицами и поговорками, в которых присутствует пряник: «Ребенку дорог пряник, а старцу – покой», «Хорошие слова, а все – не пряники» и др.

4. Поиск изображений пряников для создания «Пряничного альбома». В процессе реализации данного мероприятия привлекли родителей. Родители вместе с детьми нашли изображения разнообразных

пряников (пряники с глазурью, печатные и др.), распечатали их на цветном принтере на альбомных листах и принесли в группу, мы составили подборку изображений «Пряничный альбом» для знакомства с ними всех воспитанников детского сада.

Третий этап. Продуктивная творческая деятельность дошкольников.

В рамках данного этапа проводилось два мероприятия.

1. Роспись настоящих пряников цветной глазурью. Повара дошкольной образовательной организации изготовили пряники, а также подготовили для детей набор цветной глазури. Повара показали детям мастер-класс, как нужно правильно применять глазурь для декорирования пряников. Под руководством педагогов и поваров дети проявили свои художественные, творческие способности, самостоятельно придумали способ декорирования пряников, расписали их. Данное мероприятие вызвало много положительных эмоций у детей.

2. Изготовление елочных игрушек в виде пряника. Дети создавали елочные игрушки в нескольких различных техниках. В процессе обучения детей применялись такие педагогические приемы, как показ способа действия, объяснение.

Рассмотрим более подробно техники изготовления елочных игрушек в виде пряников, которые применяли в работе по развитию художественных способностей творчески одаренных детей 5-6 лет.

Изготовление елочных игрушек-пряников из картона. Заранее педагоги подготовили следующие материалы и инструменты: гофрированный картон, белая бумага (необходима для шаблонов), белая гуашь, ножницы, а также карандаши и кисточки. Сначала детям предлагается на листе белой бумаги нарисовать разнообразные фигуры (шарики, человечков, звездочки, снежинки, елочки и т.д.). Это бумажные шаблоны нужно было вырезать и перевести на картон, после этого вырезать фигуры из картона. На каждой картонной фигуре дети создавали рисунки для росписи (снежинки, орнаменты и т.д.). После этого дети с помощью белой гуаши расписывали «пряники». В итоге на некоторых игрушках сделали петельки, чтобы повесить их на новогоднюю елку в группе детского сада, а из других пряничных игрушек изготовили гирлянду.

Изготовление пряничных человечков для украшения новогодней елки. Для изготовления заранее были подготовлены: лен коричневого и белого цвета, клеевая паутинка, вата для набивки игрушек, маленькие пуговицы и деревянные бусины для декора игрушки, атласная лента, нитки и ножницы. Сначала при помощи шаблонов выкраиваются детали: по две детали каждой подвески коричневого цвета; детали «глазури» для человечка белого цвета. С помощью небольших кусочков клеевой паутинки наклеиваются детали аппликации на основные детали. После этого помогает педагог: вышивает декоративную строчку. Потом украшали пряники «сладкой посыпкой» – бусинами и пуговицами. Из атласной ленты делается подвеска для игрушки.

Изготовление аппликации «Пряник». Дети из цветной бумаги вырезали круги, а внутри каждого круга – отверстие. Круги наклеили на альбомный лист. Сверху наклеили еще один круг диаметром поменьше. Потом приклеили кусочки цветной бумаги в виде мелких полосок, которые символизируют собой сладкую посыпку на прянике.

Четвертый этап. На этом этапе подводились итоги реализации проекта. Результатом проекта стала выставка детских работ, которые впоследствии применялись для украшения новогодней елки в группе детского сада, а также «Пряничный альбом».

Проводилась беседа с детьми. Кроме того, была проведена повторная диагностика творческих способностей детей к изобразительной деятельности по методике Т.С. Комаровой. Работы детей стали более оригинальными, интересными, творче-

скими. Высокий уровень развития творческих способностей наблюдался у 85% детей, средний уровень – у 15% детей.

Критерии успеха проекта. У детей повысился интерес к художественно-творческой деятельности, работы детей стали более оригинальными. Дети проявили желание участвовать в новых подобных проектах.

Таким образом, реализованный проект показал хорошие результаты. Применение проектной деятельности в работе с творчески одаренными детьми является одной из наиболее эффективных форм работы, которая способствует творческому развитию детей, повышению их интереса к деятельности, расширяет их кругозор. Реализованный проект можно рекомендовать к применению в работе педагогов образовательных организаций с одаренными дошкольниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабаева, Т.И. Проектирование культурных практик дошкольников в образовательном процессе детского сада / Т.И. Бабаева, О.В. Солнцева. – Текст : непосредственный // *Детский сад: теория и практика*. – 2015. – № 5. – С. 38-47.
2. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в ДОУ : учеб. пособие / Е.С. Евдокимова. – Москва : Сфера, 2006. – 64 с. – Текст : непосредственный.
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 окт. 2013 г., № 1155. – Текст : непосредственный // *Российская газета*. – 2013. – № 265. – С. 18-21.
4. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека : монография / В.Д. Шадриков. – Москва : РАН, 2019. – 274 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Babaeva T.I., Solnceva O.V. Proektirovanie kul'turnyh praktik doshkol'nikov v obrazovatel'nom processe detskogo sada [Designing cultural practices of preschoolers in the educational process of kindergarten]. *Detskij sad: teorija i praktika [Kindergarten: theory and practice]*, 2015, no 5, pp. 38-47.
2. Evdokimova E.S. Tehnologija proektirovanija v DOU [Technology of projects in kindergarten]. Moscow: Sfera, 2006. 64 p.
3. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija: prikaz [Ministerstva obrazovanija i nauki RF] ot 17 okt. 2013, no 1155 [About the approval of the federal state educational standard of preschool education]. *Rossijskaja gazeta [Rossijskaja gazeta]*, 2013, no. 265, pp. 18-21.
4. Shadrnikov V.D. Spособnosti i odarennost' cheloveka [Human abilities and giftedness]. Moscow: RAN, 2019. 274 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Вохмянина, магистр, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: natali_vokhmyanina@mail.ru, ORCID:0000-0002-8518-2063.

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:

N.S. Vokhmyanina, Master's Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: natali_vokhmyanina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8518-2063.

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.

**Камиля Габбасовна Габдулинова,
Ксения Эдуардовна Копосова**
г. Киров

Цифровой микроскоп как средство развития у третьеклассников представлений о ценности природы

В настоящее время в начальной школе целью учебных предметов, в том числе интегрированного курса «Окружающий мир», является формирование способов деятельности учащихся с применением современных средств обучения, на основе которых идет процесс приобретения ими не только необходимых предметных знаний, но также развития их личностных качеств, в том числе эстетических потребностей, ценностей и чувств.

Целью настоящего исследования является выявление педагогических условий применения цифрового микроскопа как средства развития у третьеклассников представлений о ценности природы. На основе анализа научной и учебно-методической литературы были выделены следующие педагогические условия применения цифрового микроскопа как средства развития у третьеклассников представлений о ценности природы.

1. Если будут определены критерии отбора объектов природы для их изучения с применением цифрового микроскопа, и отбор объектов будет осуществляться в соответствии с этими критериями (объекты неживой и живой природы: бактерии, грибы, растения и животные, позволяющие детям делать «открытия», демонстрирующие красоту и показывающие хозяйственную значимость);

2. Если в процессе работы с цифровым микроскопом будет использован метод демонстрации натуральных объектов.

Результаты тестирования третьеклассников показали, что применение цифрового микроскопа на уроках способствовало развитию представлений о ценности природы, о чем свидетельствуют статистически значимые различия результатов тестирования экспериментального и контрольного классов.

Ключевые слова: цифровой микроскоп; ценность природы; окружающий мир; младшие школьники; начальная школа.

**Kamilya Gabbasovna Gabdulina,
Ksenia Eduardovna Kopusova**
Kirov

Digital microscope as a means of developing third-graders' ideas about the value of nature

Currently, the purpose of primary school academic subjects, including the integrated course “The World around us” is to form the ways of students' activities using modern teaching tools, on the basis of which they acquire not only the necessary subject knowledge but also the development of their personal qualities, including aesthetic needs, values and feelings.

The purpose of this study is to identify the pedagogical conditions for using a digital microscope as a means of developing third-graders' ideas about the value of nature. Based on the analysis of scientific and educational literature, the following pedagogical conditions were identified: firstly, if the criteria for selecting nature objects for their study using a digital microscope are determined and the selection will be carried out in accordance with these criteria (objects of inanimate and living nature: bacteria, fungi, plants and animals that allow children to make “discoveries” that demonstrate beauty and show economic significance); secondly, if the method of demonstrating natural objects is used in the process of working with a digital microscope.

The results of the third-graders' tests showed that using a digital microscope in the classroom contributed to the development of ideas about the value of nature, as evidenced by statistically significant differences in the test results of the experimental and control classes.

Keywords: digital microscope; the value of nature; the world around us; junior schoolchildren; primary school.

Вопросам формирования и развития у детей понимания ценности природы уделялось и уделяется важное место в содержании предмета «Окружающий мир» на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе с учетом комплексного подхода к учебному содержанию, выбору методов и средств обучения. Место цифрового микроскопа в данном процессе волен определять сам педагог, и зачастую это вызывает у него ряд вопросов по выбору объектов и методов обучения.

Указанное обстоятельство послужило основанием для выбора темы настоящего исследования, целью которого стало выявление педагогических условий использования цифрового микроскопа как средства развития у третьеклассников представлений о ценности природы.

Задачи исследования: выявить возможности цифрового микроскопа как средства обучения предмету «Окружающий мир» в начальной школе; изучить учебное содержание понятия «ценности природы» в рабочих программах по окружающему миру в 3 классе; выявить эмпирически результативность предложенных в исследовании педагогических условий применения цифрового микроскопа как средства развития у третьеклассников представлений о ценности природы.

Методы исследования: анализ научной и учебно-методической литературы по теме исследования; педагогический эксперимент; тестирование, математическая и статистическая обработка полученных результатов (критерий Вилкоксона-Манна-Уитни).

Анализ научной и учебно-методической литературы по теме исследования, позволил решить первые две задачи и сделать следующие выводы.

В курсе «Окружающий мир» определено место цифрового микроскопа в системе средств обучения в курсе «Окружающий мир», приведены некоторые примеры тем и объектов изучения с его применением [3].

Публикации с результатами научных педагогических исследований по применению цифрового микроскопа в начальной школе в настоящее время в целом очень малочисленны как в отечественной, так и зарубежной научной литературе. Они посвящены моделям цифрового микроскопа на уроках в начальной школе [7], формированию естественно-научных знаний [8], познавательному интересу к природе [2] и другие. Исследований же о результативности применения цифрового микроскопа как средства развития у младших школьников представлений о ценности природы нами не выявлено.

Понятие «ценности природы» определяется Н.Ф. Виноградовой как опора на общечеловеческие ценности жизни, на осознание себя частью природного мира – частью живой и неживой природы [1].

В рабочей тетради по окружающему миру А.А. Плешакова (УМК «Школа России», 3 класс) при обсуждении понятия «ценности природы» предусмотрена беседа с учетом следующих составляющих данного понятия: природа восхищает своей красотой; дает нам тепло, свет, воздух, воду и пищу; охраняет наше здоровье; дарит нам радость открытий; учит нас доброте; дает нам разные материалы для хозяйства [5].

На основе анализа научной и учебно-методической литературы были выделены следующие пе-

дагогические условия применения цифрового микроскопа как средства развития у третьеклассников представлений о ценности природы.

1. Если будут определены критерии отбора объектов природы для их изучения с применением цифрового микроскопа, и отбор объектов будет осуществляться в соответствии с этими критериями (объекты неживой и живой природы: бактерии, грибы, растения и животные, позволяющие детям делать «открытия», демонстрирующие красоту и показывающие хозяйственную значимость)

2. Если в процессе работы с цифровым микроскопом будет использован метод демонстрации натуральных объектов.

Третья задача исследования была решена в ходе педагогического эксперимента по применению цифрового микроскопа как средства развития у третьеклассников представлений о ценности природы, который проводился в 2021-2022 учебном году на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №74 г. Кирова». В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 3 «А» и 3 «В» классов (соответственно 29 и 20 человек). 3 «А» – контрольный, 3 «В» – экспериментальный классы.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня развития у третьеклассников представлений о ценности природы с применением тестирования; были использованы три модифицированных теста (на основе тестов А.А. Плешакова и Е.М. Тихомировой) по 10 вопросов в каждом тесте. Анализ полученных результатов показал, что в обоих классах в основном средний уровень развития у учащихся представлений о ценности природы (Рис. 1).

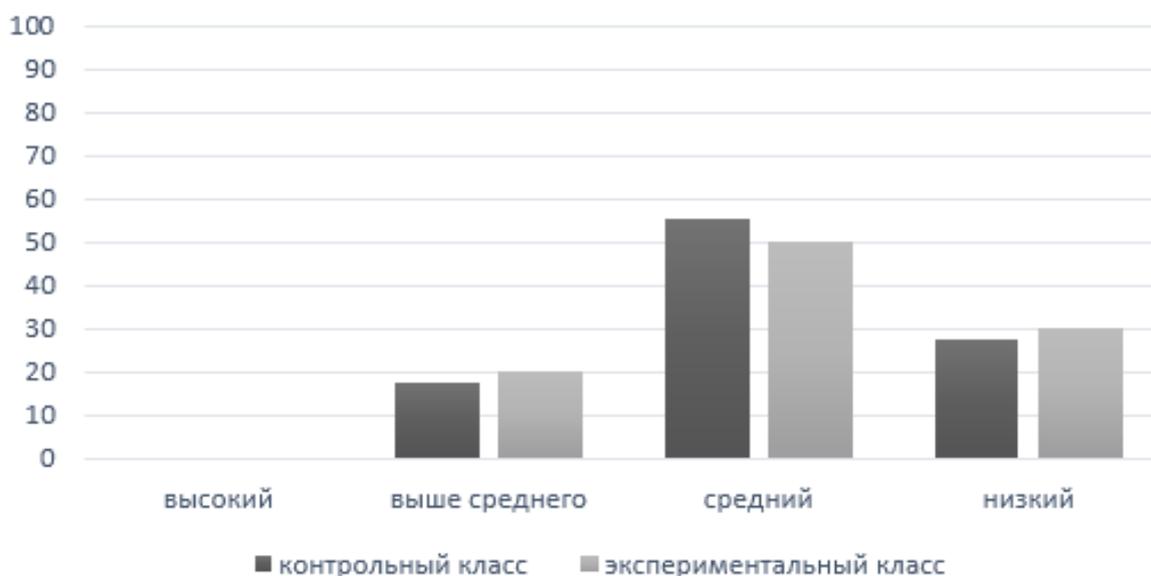


Рис. 1. Уровни развития представлений о ценности природы у учащихся контрольного и экспериментального классов на этапе констатирующего эксперимента

На формирующем этапе педагогического эксперимента в экспериментальном классе было проведено восемь уроков окружающего мира в соответствии с календарно-тематическим планирова-

нием, на которых применялся цифровой микроскоп. В контрольном классе уроки по этим же темам проводились без применения цифрового микроскопа.

Таблица 1

Представления о ценности природы и объекты изучения с применением цифрового микроскопа

Тема занятия	Ценности природы	Объекты изучения под микроскопом
«Солнце, растения и мы с вами» «Разнообразие животных. Насекомые»	«Открытия» в природе	Кожица нижней стороны листа герани «Подушечки» на ножке мухи
«Полезные ископаемые»	Красота природы Хозяйственное значение природы	Песок, глина, кирпич, известняк, галит
«Разнообразие растений»	Красота природы Хозяйственное значение природы	Ткань из льна, хлопка и шерсти Семя пшеницы
«Красота как ценность природы»	Красота природы	Семена мака, крыло бабочки
«Микроорганизмы в природе»	Хозяйственное значение природы	Дрожжи, кефир

Средства обучения:

1. Технические средства обучения: цифровой микроскоп «Digital Blue QX7», микроскоп «Levenhuk Rainbow 50L» с цифровой камерой, ноутбук, проектор, экран.

2. Натуральные средства обучения: небольшие образцы кирпича, песка, глины, мела, галита (поваренная соль); также небольшие обрезки ткани из льна, хлопка и шерсти; семена мака; постоянные препараты: семени пшеницы (на продольном разрезе), крыла бабочки и ножки мухи; временные препараты кожицы герани, дрожжей, кефира.

3. Вспомогательное лабораторное оборудование: предметные и покровные стекла, подложки для непрозрачных материалов, пинцет, пипетка.

Представленные в статье фотографии выполнены авторами с помощью микроскопа «Levenhuk Rainbow 50L», снабженного цифровой камерой.

В рамках данной статьи представлена часть исследования по применению цифрового микроскопа как средства развития у обучающихся представлений о красоте как ценности природы.

Известно, что все, что нас окружает при внимательном рассмотрении, может выглядеть иначе, чем в общей массе, порой красивее, великолепнее и идеальнее. Для темы урока «Красота как ценность природы» нами были отобраны два объекта – семена мака и готовый препарат крыла бабочки.

Вначале с детьми была проведена краткая беседа с целью оживить у них представления о семенах мака и крыльях бабочки. На вопрос о том, считают ли дети семена мака и крылья бабочки красивыми, дети ответили утвердительно только в отношении крыльев бабочки (на основе представлений по памяти).

Щепотку семян мака (на подложке) и готовый препарат крыла бабочки мы пронесли по рядам, чтобы дать детям возможность рассмотреть их с близкого расстояния.

Далее с помощью цифрового микроскопа было организована демонстрация детям на широком экране сначала семени мака (Рис.2), затем крыла бабочки (Рис. 3).

Задания и вопросы для организации наблюдения детьми семени мака: 1. Внимательно рассмотрите семя мака. Какое оно по форме? (форма семени мака почти сердцевидная). 2. Какая у него поверхность? (ячеистая). 3. Подсчитайте, сколько сторон имеют ячейки? (ячейки пяти-или шестисторонние). 3. Изменилось ли ваше представление о том, как на самом деле выглядит семя мака?

Дети делают вывод о том, что благодаря микроскопу выяснилось, что семя мака имеет не круглую форму и не гладкую поверхность, как они считали раньше. Семя оказалось почти сердцевидной формы, а его поверхность покрыта ячеистым узором. Многие дети оценили семя мака как красивое.

Задания и вопросы для организации наблюдения крыла бабочки с помощью цифрового микроскопа: 1. Внимательно рассмотрите крыло бабочки. Что вы видите? (множество пластинок, похожих на лепестки). 2. Одинаковые чешуйки по цвету или различаются? (есть темные и более светлые чешуйки). 3. Как создается красота крыльев бабочки? (сложным сочетанием мелких цветных чешуек). 4. Изменилось ли ваше представление о том, как следует любоваться красотой бабочек?

Дети делают вывод о том, что благодаря микроскопу выяснилось, что крыло у бабочки не гладкое, как они считали раньше. Крыло бабочки покрыто множеством чешуек. Чешуйки эти очень нежные и именно они остаются на пальцах рук в виде «пыльцы», если подержать в руках бабочку. Любоваться бабочками надо так, чтобы не потревожить целостность чешуек. Ведь иначе бабочка не сможет уверенно летать. Вот такая у крыльев бабочек нежная красота.

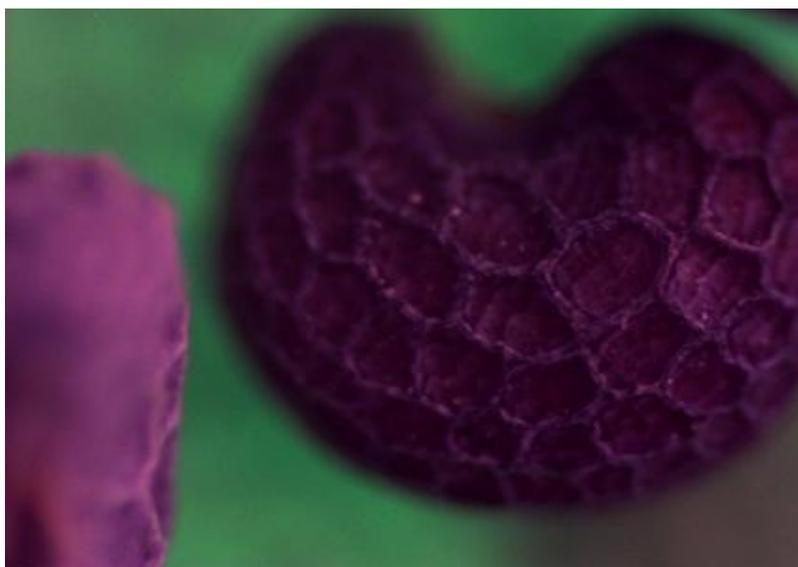


Рис.2. Семя мака (увел. x40)

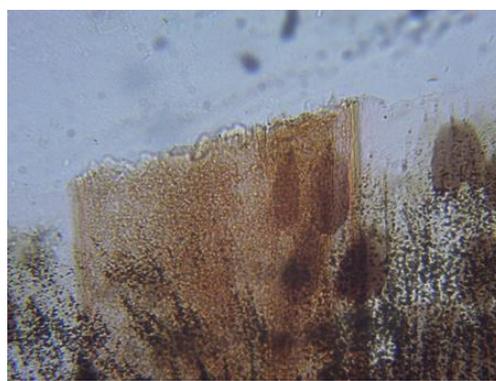
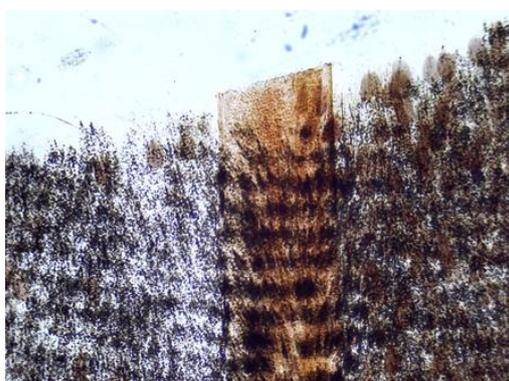


Рис. 3. Крыло бабочки: А – (увел. x40), Б – (увел. x100)

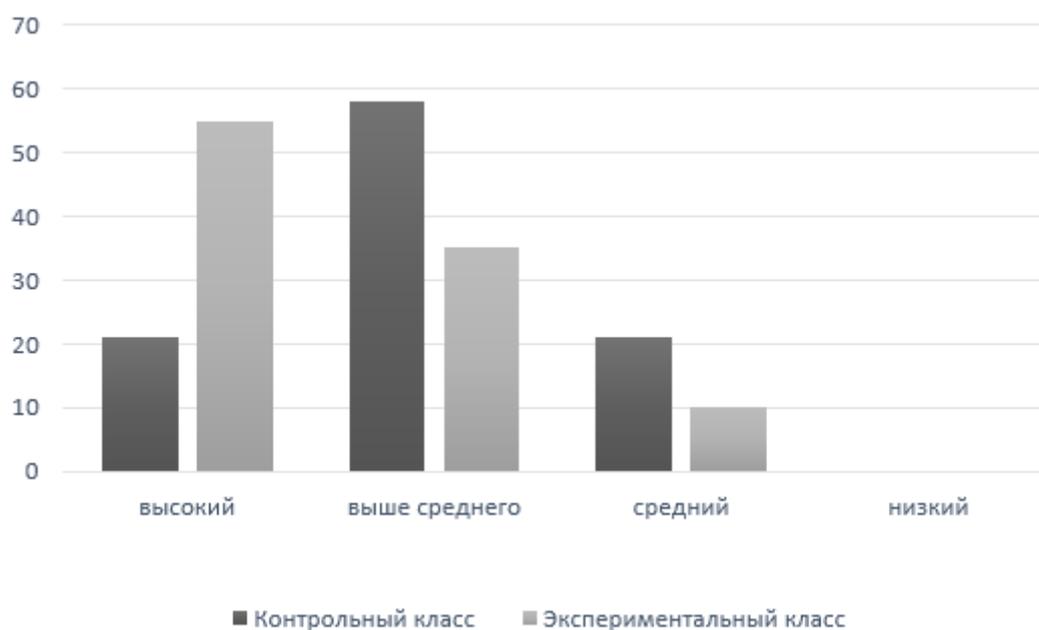


Рис. 4. Уровни развития представлений о ценности природы у третьеклассников контрольного и экспериментального классов на этапе контрольного эксперимента

Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальном классе учащихся с высоким уровнем представлений о ценности природы было больше, чем в контрольном в 2,6 раза, с уровнем выше среднего и средним – меньше соответственно на 23% и 11%.

Для статистической оценки результатов эмпирического исследования использовали критерий

Вилкоксона-Манна-Уитни [4], эмпирические значения которого свидетельствуют о том, что применение педагогического воздействия привело к статистически значимым отличиям результатов, полученным в экспериментальном и контрольном классах (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение эмпирического и критического значения по критериям Вилкоксона-Манна-Уитни контрольного и экспериментального классов на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Этап педагогического эксперимента	Экспериментальный класс (число правильно выполненных заданий теста)	Контрольный класс (число правильно выполненных заданий теста)	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни (Wэмп)	Сравнение Wэмп с критическим значением $W_{0,05}=1,96$
Констатирующий этап	5	4,8	0,0801	$W_{эмп} < 1,96$
Контрольный этап	8,5	6,1	2,8823	$W_{эмп} > 1,96$

Проведенный педагогический эксперимент показал, что применение цифрового микроскопа на уроках окружающего мира в процессе развития у третьеклассников представлений о ценности природы приводит к статистически значимым различиям результатов по сравнению с уроками без применения микроскопа. Учащиеся демонстрировали

более высокий уровень представлений об объектах неживой (песок, глина и другие) и живой природы (молочнокислые бактерия, грибы (дрожжи), растения и животные), позволяющих детям делать «открытия», увидеть красоту и понять хозяйственную значимость природы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир в начальной школе. Беседы с будущим учителем / Н.Ф. Виноградова. – Москва : Академия, 1999. – 144 с. – Текст : непосредственный.
2. Габдулинова, К.Г. Развитие у третьеклассников познавательного интереса к неживой природе посредством создания видеofil'mов с применением цифрового микроскопа / К.Г. Габдулинова, К.Г. Печёнкина. – Текст : непосредственный // Концепт : науч.-метод. журн. – 2020. – № 3. – С. 97-100.
3. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – Москва : Академия, 2015. – 336 с. – Текст : непосредственный.
4. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – Москва : ИЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.
5. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс : рабочая тетрадь / А.А. Плешаков. – Москва : Просвещение, 2019. – Текст : непосредственный.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2021. – 41 с. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
7. On the Use of Digital Microscopes at nursery and primary Schools / P. Baroni, N. Cadenelli, B. Caprara [et al.]. – Text : electronic // 3rd World Conference on Educational Technology Researches (WCETR) / ed. F. Ozdamli. – 2013. – Vol. 131. – P. 521-526. – URL: https://www.researchgate.net/publication/266837753_On_The_Use_Of_Digital_Microscopes_At_Nursery_And_Primary_Schools (accessed: 14.05.2022).
8. Gabdulino, K.G. The use of a digital microscope for the development of young schoolchildren's ideas about plants, animals and fungi / K.G. Gabdulino, M.A. Kovrova. – Text : electronic // ICT and learning tools in secondary education. – 2021. – Vol. 86, №6. – P. 19-29.

REFERENCES

1. Vinogradova N.F. Okruzhajushhij mir v nachal'noj shkole. Besedy s budushhim uchitelem [The world around us in primary school. Conversations with a future teacher]. Moscow: Akademiya, 1999. 144 p.
2. Gabdulino K.G., Pechjonkina K.G. Razvitie u tret'eklassnikov poznavatel'nogo interesa k nezivoj prirode posredstvom sozdaniya videofil'mov s primeneniem cifrovogo mikroskopa [Development of third-graders' cognitive interest in inanimate nature through the creation of video films using a digital microscope]. *Koncept: nauch.-metod. zhurn. [Concept]*, 2020, no. 3, pp. 97-100.

3. Klepinina Z.A., Akvileva G.N. Metodika преподавания предмета «Okruzhajushhij mir» [Methods of teaching the subject “World around us”]. Moscow: Akademija, 2015. 336 p.
4. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanija (tipovye sluchai) [Statistical Methods in Pedagogical Research (Typical Cases)]. Moscow: IZ-Press, 2004. 67 p.
5. Pleshakov A.A. Okruzhajushhij mir. 3 klass: rabochaja tetrad' [“World around us” Grade 3]. Moscow: Prosveshhenie, 2019.
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal State Educational Standard for Primary General Education]. M-vo obrazovanija i nauki RF (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2021. 41 p. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
7. Baroni P., Cadenelli N., Caprara B., et al. On the Use of Digital Microscopes at nursery and primary Schools. Ozdamli F. (ed.) *3rd World Conference on Educational Technology Researches (WCETR)*, 2013, vol. 131, pp. 521-526. URL: https://www.researchgate.net/publication/266837753_On_The_Use_Of_Digital_Microscopes_At_Nursery_And_Primary_Schools (accessed: 14.05.2022).
8. Gabdulina K.G., Kovrova M.A. The use of a digital microscope for the development of young schoolchildren's ideas about plants, animals and fungi. *ICT and learning tools in secondary education*, 2021, vol. 86, no. 6, pp. 19-29.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

К.Э. Копосова, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud099665@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-4134-4654.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

K.E. Kopusova, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, direction: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles), “Primary Education”, “Foreign language”, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud099665@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-4134-4654.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_45

**Камиля Гапбасовна Габдулинова,
Ксения Константинова Парфенова**
г. Киров

**Формирование у четвероклассников представлений об изменениях климата
в проектной деятельности**

В XXI веке люди все чаще стали задумываться о сохранении природы, так как начавшийся экологический кризис может привести к исчезновению человечества и самой планеты, поэтому в наше время эта проблема является глобальной. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования по формированию у четвероклассников представлений об изменениях климата в рамках проектной деятельности. В результате теоретического исследования были выявлены педагогические условия, которые способствуют формированию у младших школьников представлений об изменениях климата в процессе проектной деятельности. Педагогический эксперимент позволил выявить положительную динамику уровня сформированности представлений об изменениях климата в экспериментальном классе после проведения серии занятий по созданию проекта «Климат и Мы».

Ключевые слова: изменение климата, глобальная проблема, экологическое образование, младшие школьники, экологические представления, проектная деятельность, внеурочная деятельность.

**Kamilya Gapbasovna Gabdulina,
Ksenia Konstantinova Parfenova**
Kirov

Formation of fourth graders' ideas about climate change in project activities

In the 21st century people began to think more and more about the preservation of nature since the ecological crisis that has begun can lead to the disappearance of the humanity and the planet itself, therefore, nowadays this problem is global. The article presents the results of theoretical and empirical research on the formation of fourth graders' ideas about climate change in the framework of project activities. As a result of the theoretical research, pedagogical conditions have been identified that

contribute to the formation of younger schoolchildren's ideas about climate change in the process of project activity. The pedagogical experiment revealed the positive dynamics of the level of formation of ideas about climate change in the experimental class after a series of classes on the creation of the project "Climate and WE".

Keywords: climate change, global problem, environmental education, primary schoolchildren, environmental concepts, project activities, extracurricular activities.

Современный младший школьник, став взрослым, войдет в жизнь, отягощенную разнообразными проблемами. Среди последних немалое место занимают проблемы экологические, которые он будет вынужден решать. Успех же этой деятельности находится в прямой зависимости от уровня экологической образованности, его экологической культуры. В становлении этого качества личности исключительно важную роль принадлежит детству, так как именно в этом возрасте формируются интерес к природе, бережное отношение ко всему живому, чувство ответственности [1]. Данное положение учтено в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), где последовательно отражена идея развития у младших школьников экологической культуры – осознания целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей [9].

К числу важных экологических проблем относится и проблема изменения климата, ставшая одним из главных вызовов, стоящих перед человечеством в XXI веке. Угрозы государственной и общественной безопасности, связанные со стихийными бедствиями, авариями и катастрофами, в том числе связанными с глобальным изменением климата, отмечаются в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Изменение климата угрожает человечеству опасными последствиями, в том числе смещением традиционных зон сельского хозяйства и рыболовства, затоплением прибрежных территорий и городов, обострением проблем снабжения пресной водой и продовольствием, исчезновением биоразнообразия, увеличением масштабов миграции людей, что приведет к повышению рисков возникновения конфликтов, ограничению доступа к питьевой воде и иным природным ресурсам. Оно порождает глубочайшие экономические, социальные, политические, культурные трансформации в окружающем мире [3].

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы осветить результативность применения проектной деятельности в процессе формирования у младших школьников представлений об изменениях климата. Задачи: раскрыть понятие «изменение климата», программное содержание и особенности изучения в курсе «Окружающий мир», российский и зарубежный опыт (1); охарактеризовать проектную деятельность как метод обучения на уроках окружающего мира в начальной школе и определить педагогические условия формирования у четвероклассников представлений об изменениях климата в процессе проектной деятельности (2); срав-

нить полученные в ходе педагогического эксперимента результаты оценки уровня сформированности представлений об изменениях климата у обучающихся (3).

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

Н.Ф. Реймерс определяет климат, как «многолетний режим погоды данной местности» [8]. В Рамочной конвенции Организации Объединенных Наций об изменении климата (РКИК ООН) дается следующее определение понятия «изменение климата». «Изменение климата, которое прямо или косвенно обусловлено деятельностью человека, вызывающей изменения в составе глобальной атмосферы, и накладываемые на естественные колебания климата, наблюдаемые на протяжении сопоставимых периодов времени» [7].

Начиная с середины XX века наблюдается неуклонное повышение среднегодовой температуры. В.И. Коробкин, Л.В. Передельский, С.Ю. Огородникова, Л.М. Попцова, Н.М. Алалыкина выделяют следующие факторы, вызывающие вышеуказанное явление: энергетика (включая транспорт); промышленные процессы и использование продуктов; сельское хозяйство; землепользование, изменение землепользования и леса; отходы; таяние вечной мерзлоты [2; 5].

Для выявления учебного содержания об изменениях климата в рабочих программах по курсу «Окружающий мир» был проведен анализ шести УМК: «Школа России» (авт. А.А. Плешаков), «Начальная школа 21 века» (авт. Н.Ф. Виноградова), «Школа 2100» (авт. А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.С. Раутиан, С.В. Тьрин), «Гармония» (авт. О.Т. Поглазова), «Планета знаний» (авт. Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов, Е.В. Саплина, А.А. Саплин), «Перспектива» (авт. А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая).

Анализ программ показал, что к понятию климат дети подводятся постепенно, начиная с изучения понятия «погода» и представлений о разнообразии климата изучаемых природных зон. В начальной школе определение понятие «климат» дано «как многолетний режим погоды, характерный для данной местности» и вводится на пропедевтическом уровне. Изменение климата в начальной школе на уроках окружающего мира не обсуждается.

Научный интерес представляет вопрос об изучении изменения климата в начальной школе во внеурочной или проектной деятельности. Так, в Германии в помощь педагогам начальной школы на сайте «Федеральное министерство окружающей среды, охраны природы и безопасности реакторов – BMU» представлены дидактические материалы,

подборки проектных идей, которые могут быть применены в учебном процессе по климатической проблематике [10].

Что касается научных публикаций по проблеме изучения изменения климата в начальной школе, то обращает на себя внимание их крайняя немногочисленность и приуроченность к зарубежным изданиям.

Вместе с тем, как показал проведенный британскими учеными K. Li, D. Barnett качественный анализ детских вопросов об изменении климата, дети 10-12 лет очень обеспокоены будущими последствиями изменения климата. Некоторые вопросы детей показали, насколько катастрофические образы изменения климата созданы в их сознании («Белые медведи растают?», «Когда земля взорвется?», «У нас кончится воздух?» и другие), что связано, по-видимому, с недостатком фактических знаний. Полученные результаты подвели ученых к выводу о необходимости рассмотреть вопрос включения учебного содержания об изменении климата в учебные программы детей младшего школьного возраста, при этом уделяя особое внимание развенчиванию вызывающих страхи детей мифов и сосредоточив их внимание на местном и лично значимом [12].

D.K. Nche, H.K. Ahunike, A.B. Okoli отмечают, что в немногочисленных исследованиях по вопросам изучения детьми изменения климата, как правило, обращается внимание на роль школы и государственных учреждений без должного внимания к родителям. Вместе с тем, как утверждают авторы статьи, экологическое воспитание в семье может оказывать значительное влияние на способность детей защищать окружающую среду, оказывать влияние на смягчение последствий изменения климата и адаптироваться к изменению климата [13].

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

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

Согласно Е.С. Полат, проектная деятельность предполагает «определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся и предполагают презентацию этих результатов» [6].

И.Д. Чечель определяет проектную деятельность, как педагогическую технологию, ориентированную на применение знаний и приобретение новых. Обязательное условие проектной деятельности наличие конечного продукта [11].

З.А. Клепининой, Г.Н. Аквилевой разработаны этапы учебного проектирования при изучении младшими школьниками окружающего мира [1].

Работа над проектом будет успешной, если будут соблюдаться общие требования к проектной

деятельности: проект разрабатывается по инициативе учащихся; работа учащихся должна быть организована как самостоятельная; проект педагогически значим, то есть учащиеся приобретают знания, овладевают необходимыми способами мышления и действий; проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя; проект реалистичен, поставленные в ходе работы задачи достижимы.

Таким образом, проектная деятельность в полной мере отвечает требованиям системно-деятельностного подхода ФГОС НОО, предполагающего самостоятельное «открытие» ребенком окружающей действительности, способствующего развитию творческих способностей обучающихся, формированию навыков саморазвития и самообразования.

На основе анализа литературы по теме исследования были выявлены следующие педагогические условия формирования у четвероклассников представлений об изменениях климата в проектной деятельности»:

- определение критериев отбора конкретных представлений об изменениях климата и отбор этих представлений в соответствии с критериями (повышение температуры на планете, «парниковый эффект», углекислый газ как «главный» парниковый газ, сельское хозяйство и транспорт как источники выбросов парниковых газов; доступность изучаемых представлений об изменениях климата для понимания детьми 10-11-летнего возраста);
- соблюдение общих требований к проектной деятельности;
- продуктом проектной деятельности будет выступать альбом «Климат и МЫ»;
- обучение с компьютерной поддержкой, использование интерактивных компьютерных средств.

Третья задача исследования была решена в ходе педагогического эксперимента по формированию у четвероклассников представлений об изменениях климата в процессе проектной деятельности. Он был проведен в течение апреля-мая 2022 учебного года на базе КОГОБУ «Средняя школа пгт Свеча». В эксперименте приняли участие обучающиеся 4 «А» и 4 «Б» классов. В каждом классе общее количество учеников – 23 человека. 4 «Б» класс – экспериментальный, 4 «А» – контрольный.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проведена первичная диагностика уровня сформированности представлений об изменениях климата у четвероклассников с помощью трех авторских диагностик-тестов: «Погода и климат», «Природные зоны. Климат», «Человек и климат».

Обобщение полученных результатов диагностики по трем тестам показало, что в экспериментальном и контрольном классах для большинства детей (по 48%) характерен средний уровень сформированности представлений об изменениях климата

Проектная деятельность проводилась в соответствии с этапами проектной деятельности, выделенными З.А. Клепининой и Г.Н. Аквилевой [1].

Данные этапы были осуществлены за 8 занятий во внеурочной деятельности следующим образом.

На первом занятии обучающиеся разделились на группы по 5-6 человек, в каждой группе был выбран капитан. Были определены: название проекта - «Климат и МЫ», цель и задачи проекта; распределены роли участников. В качестве продукта проектной деятельности был определен альбом, в котором каждая группа отвечала за свой раздел. Основная информация была занесена в паспорт проекта.

Второе занятие было посвящено работе с информацией. Обучающимся было предложено найти информацию из различных источников, которая пригодится им в работе над проектом (энциклопедии, интернет-источники, выдержки из оценочных докладов МГЭИК, подготовленные учителем распечатки) и ответить на вопросы по теме «Изменения климата», используя найденную информацию. Например, что такое климат? В чем причины изменения климата? А влияет ли на климат человек? К чему это может привести, какие риски? Что мы можем сделать, чтобы это предотвратить?

На третьем занятии группы начали работу над продуктом проектной деятельности. Каждая группа определяла оптимальный вариант реализации своего раздела в общем продукте проектной деятельности (инфографика), проводила отбор необходимого содержания, создавала прообраз будущего проекта – набросок, подбирала необходимые средства и материалы.

На четвертом-шестом занятиях обучающиеся работали в группах и осуществляли самостоятельную практическую работу по созданию проекта. Работа педагога с каждой группой проводилась в виде консультационной помощи.

Седьмое занятие. Обучающиеся закончили работу над продуктом проектной деятельности, провели апробацию своих результатов в рамках своих групп, провели самооценку результатов деятельности (некоторые группы доработали свою часть проекта). Далее осуществлялась подготовка к презентации проекта. Дети ознакомились с правилами выступления проекта, составили план выступления, занесли его в паспорт проекта, определили выступающих на презентации от группы.

Восьмое занятие. Обучающиеся проводили презентацию своего проекта параллельному классу (4А). После презентации проходила коллективная оценка проекта. Участники каждой из группы рассказывали о своих впечатлениях в процессе работы, насколько они довольны результатом, выбирали те разделы альбома, которые им понравились больше других и оценивали их специальными наклейками.

Группами был создан и представлен на заключительном занятии совместный продукт проектной деятельности – альбом «Климат и МЫ» по следующим разделам (представлены в виде инфографики):

1. Погода и климат. Включены понятия «погода», «климат», информация о повышении температуры на планете, о факторах, влияющих на климат, о последствиях изменения климата (Рис. 1)



Рис. 1. Результаты проектной деятельности – пример инфографики по разделу «Погода и климат»

2. «Парниковый эффект». Посвящен «парниковому эффекту», в нем обучающиеся раскрыли, что такое «парниковый эффект», углекислый газ как «главный» парниковый газ, основные поставщики парниковых газов.

3. Сельское хозяйство: сельское хозяйство как источник выбросов парниковых газов, способах улучшения качества атмосферного воздуха – снижение выбросов парниковых газов за счет выращивания сельскохозяйственных растений с рациональным внесением удобрений и без внесения удобрений; управление лесами (охрана от пожаров, болезней и вредителей).

4. Транспорт. Включена информация о транспорте как источнике выбросов парниковых газов, способах улучшения качества воздуха благодаря использованию транспорта с низким и нулевым выбросом парниковых газов (велосипеды, электромобили, троллейбусы, трамваи).

Полученный продукт проектной деятельности может быть использован в дальнейшем в учебной или внеурочной деятельности.

На контрольном этапе педагогического эксперимента проводилась повторная диагностика уровня сформированности у четвероклассников представлений об изменениях климата с применением прежних методик, результаты представлены на рисунке 2.

В экспериментальном классе на контрольном этапе педагогического эксперимента количество учащихся с высоким уровнем представлений об изменениях климата выросло по сравнению с констатирующим этапом в 2 раза, увеличилось количество учащихся также в 2 раза с уровнем выше среднего, со средним уровнем, наоборот, уменьшилось на 13%; учащиеся с низким уровнем представлений об изменениях климата не отмечено.

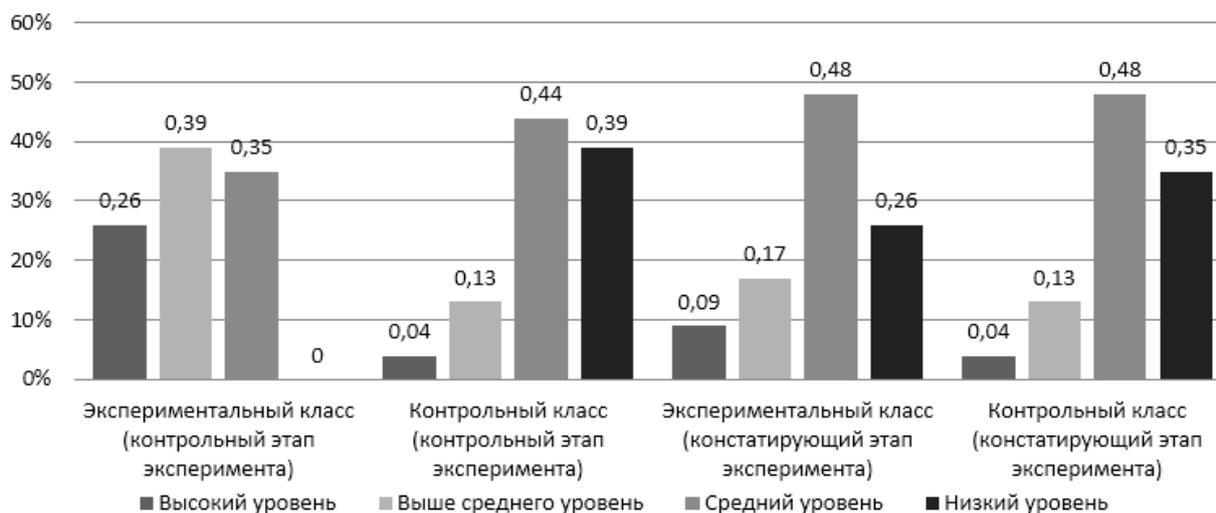


Рис. 2. Уровень сформированности представлений об изменениях климата у четвероклассников экспериментального и контрольного классов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

В контрольном классе существенных изменений в уровне сформированности представлений об изменениях климата у обучающихся не произошло.

Для оценки значимости различий результатов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

в экспериментальном и контрольном классах результаты были проанализированы с помощью критерия Вилкоксона-Манна-Уитни [4].

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

Таблица 1

Результаты обработки обобщенных данных тестирования в экспериментальном и контрольном классах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Этап педагогического эксперимента	Экспериментальный класс (число правильно выполненных заданий теста)	Контрольный класс (число правильно выполненных заданий теста)	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни (Wэмп)	Сравнение Wэмп с критическим значением $W_{0,05}=1,96$
Констатирующий этап	5,6	5,3	0,462	$W_{эмп} < 1,96$
Контрольный этап	11,2	5,2	3,923	$W_{эмп} > 1,96$

Таким образом, педагогический эксперимент выявил положительную динамику уровня сформированности у четвероклассников представлений об изменениях климата в учебном проектировании, о

чем свидетельствуют статистически значимые отличия полученных результатов в экспериментальных и контрольных классах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник для студентов учреждений высш. образования / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Коробкин, В.И. Экология : учебник для вузов / В.И. Коробкин, Л.В. Передельский. – Изд. 12-е. – Ростов на-Дону : Феникс, 2007. – 602 с. – Текст : непосредственный.
3. Никонов, Р.В. Развитие правового регулирования в сфере предупреждения изменения климата в России, Германии и Франции : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.06. – Москва, 2021. – 32 с. – Текст : непосредственный.
4. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) / Д.А. Новиков. – Москва : ИЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.
5. Огородникова, С.Ю. Климат. Фенология. Экологический риск : учеб.-метод. пособие / С.Ю. Огородникова, Л.М. Попцова, Н.М. Алалыкина. – Киров : Старая Вятка, 2012. – 94 с. – Текст : непосредственный.
6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва : Academia, 2000. – 171 с. – Текст : непосредственный.
7. Рамочная конвенция Организации Объединенных Наций об изменении климата (ст. 1, п. 2) от 9 мая 1992 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/climat/ (дата обращения: 21.03.2022). – Текст : электронный.
8. Реймерс, Н.Ф. Природопользование : словарь-справочник. – Москва : Мысль, 1990. – 236 с. – Текст : непосредственный.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 6 окт. 2009 г. № 373. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 04.02.2022). – Текст : электронный.
10. Федеральное министерство окружающей среды, охраны природы и безопасности реакторов. – URL: <https://www.bmu.de/WS1-1> (дата обращения: 27.09.2021). – Текст : электронный.
11. Чечель, И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.
12. Li, K. ‘Will polar bears melt?’ A qualitative analysis of children’s questions about climate change / K. Li, D. Barnett. – Text : electronic // Public Understanding of Science. – 2020. – № 29 (8). – URL: journals.sagepub.com/home/pus (accessed: 21.03.2022).
13. Nche, Dzh.K. From climate change victims to climate change actors: The role of eco-parenting in building mitigation and adaptation capacities in children / Dzh.K. Nche, H.K. Ahunike, A.B. Okoli. – Text : electronic // The Journal of Environmental Education. – 2019. – Vol. 50, Issue 2. – URL: <https://doi.org/10.1080/00958964.2018.1553839> (accessed: 21.03.2022).

REFERENCES

1. Klepinina Z.A., Akvileva G.N. Metodika predpovanija predmeta «Okruzhajushhij mir»: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. obrazovanija [Methods of teaching the subject “World around us”]. Moscow: Akademija, 2015. 336 p.
2. Korobkin V.I., Peredel'skij L.V. Jekologija uchebnik dlja vuzov [Ecology]. – Rostov na-Donu: Feniks, 2007. 602 p.
3. Nikonov R.V. Razvitie pravovogo regulirovanija v sfere preduprezhdenija izmenenija klimata v Rossii, Germanii i Francii. Avtoref. dis. kand. jurid. nauk [Development of legal regulation in the field of climate change prevention in Russia, Germany and France. Ph. D. In Law (thesis)]. Moscow, 2021. 32 p.
4. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskix issledovanija (tipovye sluchai) [Statistical Methods in Pedagogical Research (Typical Cases)]. Moscow: IZ-Press, 2004. 67 p.
5. Ogorodnikova S.Ju., Popcova L.M., Alalykina N.M. Klimat. Fenologija. Jekologicheskij risk: ucheb.-metod. posobie [Climate. Phenology. Ecological risk]. Kirov: Staraja Vjatka, 2012. 94 p.
6. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Academia, 2000. 171 p.
7. Ramochnaja konvencija Organizacii Ob#edinennyh Nacij ob izmenenii klimata (st. 1, p. 2) ot 9 maja 1992 g. [United Nations Framework Convention on Climate Change (art. 1, paragraph 2) of May 9, 1992]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/climat/ (Accessed 21.03.2022).
8. Rejmers N.F. Prirodopol'zovanie: slovar'-spravochnik [Natural management]. Moskva: Mysl', 1990. 236 p.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija: utv. prikazom M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 6 okt. 2009 g. № 373 [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 04.02.2022).
10. Federal'noe ministerstvo okruzhajushhej sredy, ohrany prirody i bezopasnosti reaktorov [Federal Ministry for the Environment, Nature Conservation and Reactor Safety]. URL: <https://www.bmu.de/WS1-1> (Accessed 27.09.2021).
11. Chechel I.D. Metod proektov, ili popytka izbavit' uchitelja ot objazannostej vseznajushhego orakula [Method of projects, or an attempt to save the teacher from the duties of an omniscient oracle]. *Direktor shkoly* [Head master], 1998, no. 3, pp. 11-16.

12. Li K., Barnett D. 'Will polar bears melt?' A qualitative analysis of children's questions about climate change. *Public Understanding of Science*, 2020, no. 29 (8). URL: journals.sagepub.com/home/pus (Accessed 21.03.2022).
13. Nche Dzh.K., Ahunike H.K., Okoli A.B. From climate change victims to climate change actors: The role of eco-parenting in building mitigation and adaptation capacities in children. *The Journal of Environmental Education*, 2019, vol. 50, Issue 2. URL: <https://doi.org/10.1080/00958964.2018.1553839> (Accessed 21.03.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

К.К. Парфенова, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud097210@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-4347-5084.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

K.K. Parfenova, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, direction: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) "Primary Education", "Foreign Language", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud097210@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-4347-5084.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_51

**Мария Александровна Гусева,
Камиля Габбасовна Габдулинова**
г. Киров

Видеофильмы как средство развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области

В современном естественнонаучном образовании все большую роль играют аудиовизуальные средства обучения, в том числе учебные видеофильмы. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования по применению видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области. В результате теоретического исследования были выявлены педагогические условия применения видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области: отбирать готовые видеофильмы и/или создавать самостоятельно видеофильмы, содержащие сведения о памятниках природы «своей местности» разных видов (гидрологические, геоморфологические, ботанические и другие); учитывать требования к продолжительности видеофильмов (не более 10 минут), качеству картинки и звука (четкие и ясные), методически грамотной реализации применения видеофильмов в учебной работе с детьми младшего школьного возраста. Учет данных условий в ходе эмпирического исследования показал статистически значимые отличия полученных результатов в экспериментальном и контрольном классах, что свидетельствует о результативности педагогического воздействия.

Ключевые слова: экологическое образование, памятники природы, Кировская область, видеофильмы, занятие во внеурочное время, младшие школьники.

**Maria Alexandrovna Guseva,
Kamiliya Gabbasovna Gabdulnina**
Kirov

Videos as a means of developing fourth graders' knowledge about the natural monuments of the Kirov region

In modern natural science education, audiovisual teaching tools including educational videos are playing an increasingly important role. The article presents the results of theoretical and empirical research on using the videos as a means of developing fourth-graders' knowledge about the natural monuments of the Kirov region. As a result of theoretical research, pedagogical conditions for using the videos as a means of developing fourth-graders' knowledge about the natural monuments of the Kirov region were revealed: to select ready-made videos and/or create independently videos containing information about the natural monuments of "their locality" of different types (hydrological, geomorphological, botanical and others); take into account the requirements for the duration of videos (no more than 10 minutes), the quality of the picture and sound, methodically competent implementation of using the videos in educational work with primary school children. Taking into account these conditions in the course of an empirical study showed statistically significant differences in the results obtained in experimental and control classes which indicates the effectiveness of pedagogical influence.

Keywords: environmental education, natural monuments, Kirov region, videos, extracurricular activities, junior school-children.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее ФГОС НОО) необходимо осознание младшими школьниками целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей [11].

Целью экологического образования детей является формирование элементарной экологической культуры, одно из направлений которого - краеведение. Экологическое краеведение занимает значительное место в краеведческой деятельности в современной России. Оно выступает как одно из эффективных и, в то же время, наиболее доступных средств образования и физического развития человека при помощи природной среды. Кроме этого, оно является весьма эффективным средством духовного развития и патриотического воспитания [7]. Поэтому в младшем школьном возрасте так важно изучать особо охраняемые природные территории родного края, в том числе памятники природы.

В рабочих программах по курсу «Окружающий мир» раздел или блок тем о природе родного края, как правило, не включают учебное содержание о памятниках природы. Однако, например, в УМК «Планиета знаний» (авт. Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов) такой учебный материал есть - учащимся в ходе выполнения проекта предлагается снять видеofilm «Памятники природы нашего края».

Видеофильмы как средство обучения занимают видное место в группе аудиовизуальных средств обучения в курсе «Окружающий мир» начальной школы; методистами обоснована их роль в обучении детей, разработана методика их применения на уроках окружающего мира [3].

Вместе с тем, приходится констатировать тот факт, что на сегодняшний день применение видеофильмов на уроках окружающего мира затруднено вследствие дефицита учебных видеофильмов по изучаемым темам, в том числе о памятниках природы родного края.

Актуальность темы исследования связана с недостаточной разработанностью применения видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы осветить результативность применения видеофильмов в процессе развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области. Задачи: охарактеризовать памятники природы Кировской области и особенности развития знаний о них в начальной школе (1); определить педагогические условия применения видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области (2); разработать и апробировать серию занятий с учётом педагогических условий применения видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области (3).

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

Описание памятников природы Кировской области дано в работах А.Н. Соловьёва, Е.И. Ворончихина, А.А. Михеева, И.М. Зарубиной, А.Н. Хохлова и других ученых.

Под памятниками природы понимаются уникальные, невозполнимые, ценные в экологическом, научном, культурном и эстетическом отношении природные комплексы, а также объекты естественного и искусственного происхождения, для которых установлен режим особой охраны [12].

В зависимости от уникальности, экологической, научной и иной ценности памятники природы могут быть отнесены к особо охраняемым территориям всемирного, федерального, регионального или местного значения.

На территории Кировской области находятся 173 памятника природы регионального значения [8].

А.Н. Соловьёв подразделил памятники природы Кировской области на следующие типы: ландшафтные (в том числе отдельные урочища), геологические, геоморфологические (орографические), гидрологические, биологические, природно-исторические (в том числе культовые), комплексные. Ландшафтные памятники представляют собой территорию, где отдельные достопримечательные природные компоненты объединены на одной территории в единый природный комплекс. Геологические и палеонтологические памятники – классические и опорные обнажения (стратотипы) горных пород, месторождения редких минералов или остатков ископаемых организмов. Геоморфологические, или орографические характеризуются уникальными или живописными формами рельефа: увалы, дюны, холмы, овраги, карстовые образования и т.д. Местообитания редких и исчезающих видов животных и растений, образцы зональной и уникальной для территории (обычно интразональной) растительности, отдельные деревья отнесены к биологическим, ботаническим и зоологическим памятникам. К природно-историческим памятникам природы относятся такие природные объекты или урочища, с которыми были связаны исторические события или жизнь и деятельность исторических личностей (например, «Серые камни» в Уржумском районе). Реки, озера или их части, водопады, источники – гидрологические памятники природы [9,10].

К памятникам природы Кировской области относится, в том числе:

– Озеро «Шайтан» – это гидрологический памятник природы расположен в 39 км от г. Уржума, в 2 км от деревни Индыгойки, представляет собой карстовое (провальное) озеро с плавающими островами и непериодическими выбросами воды на поверхность. Памятник природы имеет научно-популярное значение [6].

– Корсачий бугор – геоморфологический памятник федерального ранга. Дюнообразный холм находится в 1,5 км от деревни Новая Тушка Малмыжского района. По поводу происхождения этого кургана существуют разные мнения. Этнографы относят его к могильным курганам, и это отчасти подтверждается исследованиями почвоведов, считающих курган насыпным. Однако геологи и геоморфологи считают этот бугор изолированной материковой дюной. Такого мнения придерживаются, в частности, А.В. Хабаков, Н. Г. Кассин и другие.

– Хвойно-широколиственный лес у села Савали – это памятник прошлого местной природы, образец коренной растительности юга области. Находится за северной окраиной с. Савали и пос. Кулапинский близ г. Малмыжа. Представляет собой сохранившийся участок на площади 370, 81 га растительности подзоны хвойно-широколиственных лесов. В народе он зовется «сосновой горой». Здесь произрастают: дуб, вяз, липа, ель, пихта и сосна, встречается герань кроваво – красная, занесённая в Красную книгу Кировской области.

– Посадский лес – это биологический памятник природы, старый заповедный лес имеет общую площадь 117 га, ещё в XVII веке был приписан к Малмыжскому посаду. Интересен как зональный тип биогеоценоза сухого хвойно-широколиственного леса с редким для области типом почв и рядом охраняемых видов растений и животных. Чистое насаждение образует лиственница посадки 1904 года, имеются посадки кедра. Опыт создания культур кедра и лиственницы в подзоне хвойно-широколиственных лесов может оказаться полезным для лесоводов. В Посадском лесу произрастают редкие растения: венерин башмачок, маньчжурский орех и кедровая сосна.

– Бор на Лобани – ботанический памятник природы местного значения, расположен вдоль течения спокойной реки Лобань на площади около 638 га. На пологих песчаных склонах с подковообразными холмами лежат деревья, поваленные ветром. Здесь не увидишь ярких красок, бор угрюм и кажется мрачным. Встречаются степные виды растений: тимофеевка степная, перекасти-поле, гвоздика песчаная, полынь равнинная, качим метельчатый; редкий вид бабочек махаон, паук-тарантул, внесенный в Красную книгу Кировской области [5]

– Озеро Казанское – гидрологический памятник природы Кировской области, расположен на левобережье реки Вятки, является крупнейшим пойменным водоёмом (старицей р. Вятки) на территории Вятскополянского района [4].

Таким образом, в Кировской области встречается все разнообразие видов памятников природы. Поскольку ознакомление младшими школьниками со многими из них непосредственно (например, в форме экскурсий) затруднительно по ряду причин, то встает вопрос об использовании для этих целей видеofilьмов.

Учебные видеofilьмы – это современное, эффективное средство обучения младших школьников благодаря таким их особенностям, как динамичность изображения, возможность рассматривать явления в целом и по частям, что способствует формированию полных и четких представлений; передача большого объема информации за короткое время. Для учебной работы с видеofilьмами в начальной школе предложена методика [3], определены основные условия [1].

На основе анализа научной, учебной и методической литературы нами были выявлены следующие педагогические условия применения видеofilьмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области:

– изучение памятников природы родного края (Малмыжского района и соседних с ним районов Кировской области);

– учет требования к продолжительности видеofilьмов (не более 10 минут), качеству картинки и звука;

– методически грамотная работа с видеofilьмами (по З.А. Клепининой, Н.Г. Аквилевой).

Третья задача исследования была решена в ходе педагогического эксперимента, который был проведен в 2021-2022 учебном году на базе МКОУ СОШ с. Большой Китяк Малмыжского района Кировской области. В эксперименте приняли участие обучающиеся 4 «А» класса (экспериментальный) в количестве 9 человек и 4 «В» класса (контрольный) в количестве 8 человек. На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области с помощью трех авторских тестов: «Что такое памятники природы?», «Памятники природы Кировской области» и «Памятники природы Малмыжского района», включающих по 10 заданий.

Результаты тестирования показали, что для большинства детей в экспериментальном и контрольном классах (соответственно 67% и 63%) характерен средний уровень развития знаний о памятниках природы Кировской области.

На формирующем этапе педагогического эксперимента учитывались приведенные выше педагогические условия по применению видеofilьмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области. В ходе подготовки к внеурочным занятиям было отобрано два готовых видеofilьма и создано нами шесть видеofilьмов. Проведено по 8 внеурочных занятий в каждом классе по развитию у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области, в том числе в экспериментальном классе с применением учебных видеofilьмов, в контрольном классе – без их применения.

Тематическое планирование внеурочных занятий и видеofilьмы (примененные в экспериментальном классе) представлены в таблице 1.

Тематическое планирование внеурочных занятий по применению видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области

№ п.п	Тема занятия	Используемые видеофильмы
1	Памятники природы Кировской области	«Памятники природы Кировской области» Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=yyYceJNkb0o
2	Памятники природы Кировской области. Вятско-Полянский район.	«Памятники природы Кировской области. Вятско-полянский район» (авторский видеофильм) Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/15PD4SZoE6k2g5NcQBvbDmKNW/MVV02Ues/view?usp=sharing
3	Памятники природы Кировской области. Уржумский район.	Озеро «ШАЙТАН». Обитает ли в нем ЗЛОЙ ДУХ? Режим доступа: https://youtu.be/0Dj3pCucXlk
4	Памятники природы Кировской области. Кильмезский район	«Памятники природы Кировской области. Кильмезский район» (авторский видеофильм) Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1vf9KaXh48RpOjCS1ZJ5hpLZ1D46cpZsH/view?usp=sharing
5	Памятники природы Малмыжского района. Корсачий бугор.	«Памятники природы Малмыжского района. Корсачий бугор» (авторский видеофильм) Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1BwRWzF8FrEX1G4JNgwbU4bUMcl4O7LDo/view?usp=sharing
6	Памятники природы Малмыжского района. Хвойно-широколиственный лес у села Савали.	«Памятники природы Малмыжского района. Хвойно-широколиственный лес у села Савали» (авторский видеофильм) Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1MZLoG9Li8PGqLxIwXYP9WGH/A9avxjA4i/view?usp=sharing
7	Памятники природы Малмыжского района. Осокоревая роща.	«Памятники природы Малмыжского района. Осокоревая роща» (авторский видеофильм) Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1I0q97scnZONH0DHSqQefY01AL5-b0kQk/view?usp=sharing
8	Памятники природы Малмыжского района. Посадский лес.	«Памятники природы Малмыжского района. Посадский лес» (авторский видеофильм) Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1v5x4UMoQU5Y43ChU_2M2ad60iL0DQZ1G/view?usp=sharing

В ходе демонстрации видеофильмов учащиеся узнавали об их месторасположении, интересных особенностях, редких растениях и животных и важности охраны.

Результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента представлены на рисунке 1.

В экспериментальном классе количество учащихся с высоким уровнем знаний о памятниках природы Кировской области составило 33%, с уровнем выше среднего – 56% (на констатирующем этапе детей с такими уровнями знаний не было выявлено); в контрольном классе учащихся с высо-

ким уровнем знаний было меньше, чем в экспериментальном в 2,7 раза (12%), с уровнем выше среднего – на 18%. Важно отметить, что после формирующего эксперимента учащихся с низким уровнем знаний о памятниках природы Кировской области выявлено не было в обоих классах.

Для оценки значимости различий результатов на этапе констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента в экспериментальном и контрольном классах результаты были проанализированы с помощью критерия Уилкоксона-Манна-Уитни в автоматизированной программе [6], результаты приведены в таблице 2.



Рис. 1. Уровни развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области в экспериментальном и контрольном классах на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Таблица 2

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

Этап педагогического эксперимента	Экспериментальный класс (число правильно выполненных заданий теста)	Контрольный класс (число правильно выполненных заданий теста)	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни (Wэмп)	Сравнение Wэмп с критическим значением $W_{0,05}=1,96$
До начала обучающего эксперимента	5,2	5,1	0,914	$Wэмп < 1,96$
После окончания обучающего эксперимента	8,9	7,1	2,137	$Wэмп > 1,96$

Педагогический эксперимент по применению видеофильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области показал положительную динамику таких знаний, о чем свидетельствуют статистически значимые отличия полученных результатов в экспериментальном и контрольном классах.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента показали свою результативность следующие педагогические условия применения видео-

фильмов как средства развития у четвероклассников знаний о памятниках природы Кировской области: изучение памятники природы родного края (Малмыжского района и соседних с ним районов Кировской области); учет требования к продолжительности видеофильмов (не более 10 минут), качеству картинки и звука (четкие и ясные), методически грамотная реализация применения видеофильмов в учебной работе с детьми младшего школьного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Быданов, Н.С. Методика использования видеоматериалов в учебном процессе / Н.С. Быданов. – Текст : электронный // Сидоров, С.В. Сайт педагога-исследователя. – URL: <https://nitforyou.com/tipologiauchvideo/> (дата обращения: 07.05.2022).
2. Игнатов, Н.Г. Видеоматериал как средство обучения в преподавании истории / Н.Г. Игнатов. – Текст : электронный // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». –URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/576296/> (дата обращения: 04.05.2022).
3. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник для студентов учреждений высш. образования / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.

4. Котельникова, М.Е. Памятник природы "Озеро Казанское" / М.Е. Котельникова, О.А. Корнилова, Н.А. Санникова. – Текст : непосредственный // Экскурсии по памятникам природы г. Кирова и области. – Киров, 2007. – Ч. 2. – С. 52-53.
5. Памятники природы Малмыжского района / под ред. М.Т. Хасановой ; сост. Н.Г. Мартынова. – Малмыж : МКУК Малмыжская ЦБС, Савальская сельская библиотека, 2016. – 20 с. – Текст : непосредственный.
6. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – Москва : ИЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.
7. Озеров, А.Г. Экологическое краеведение : курс / А.Г. Озеров. – Текст : электронный // Образование на русском : портал. – URL: https://pushkininstitute.ru/external_courses/300 (дата обращения: 04.05.2022).
8. Памятники природы Кировской области. – Текст : электронный // Министерство охраны окружающей среды Кировской области. – URL: <https://priroda.kirovreg.ru/activities/protection-of-areas-and-species/regional-pas/monuments-of-nature/> (дата обращения: 05.05.2022).
9. Соловьёв, А.Н. Памятники природы Кировской области (каталог) / А.Н. Соловьёв. – Москва : Киров, 1979. – 61 с. – Текст : непосредственный.
10. Соловьёв, А.Н. Памятники природы города Кирова и его окрестностей / А.Н. Соловьёв. – Изд. 2-е, доп. – Киров : АиСАН, 2017. – 136 с. – Текст : непосредственный.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 6 окт. 2009 г. № 373). – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.02.2021). – Текст : электронный.
12. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 № 7-ФЗ. – Москва : Эксмо, 2002. – 85 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bydanov N.S. Metodika ispol'zovanija videomaterialov v uchebnom processe [Methods of using video materials in the educational process]. Sidorov, S.V. *Sajt pedagoga-issledovatelja* [Website of the teacher-researcher]. URL: <https://nit-foryou.com/tipologiauchvideo/> (Accessed 07.05.2022).
2. Ignatova N.G. Videomaterial kak sredstvo obuchenija v prepodavanii istorii [Video material as a means of teaching in the teaching of history]. *Festival' pedagogicheskikh idej «Otkrytyj urok»* [Festival of pedagogical ideas "Demonstration Lesson"]. URL: <https://urok.1sept.ru/stat1/576296/> (Accessed 04.05.2022).
3. Klepinina Z.A., Akvileva G.N. Metodika prepodavanija predmeta «Okruzhajushij mir»: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. obrazovanija [Methods of teaching the subject "The world around us"]. Moscow: Akademija, 2013. 336 p.
4. Kotel'nikova M.E., Kornilova O.A., Sannikova N.A. Pamjatnik prirody "Ozero Kazanskoe" [Natural monument "Lake Kazan"]. *Jekskursii po pamjatnikam prirody g. Kirova i oblasti* [Excursions to the natural monuments of Kirov and the region]. Kirov, 2007. Ch. 2, pp. 52-53.
5. In Hasanovoj M.T. (eds.) Pamjatniki prirody Malmyzhskogo rajona [Natural monuments of the Malmyzhsky district]. Malmyzh: MKUK Malmyzhskaja CBS, Saval'skaja sel'skaja biblioteka, 2016. 20 p.
6. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanija (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. Moscow: IZ-Press, 2004. 67 p.
7. Ozerov A.G. Jekologicheskoe kraevedenie [Ecological local history]. *Obrazovanie na russkom: portal* [Education in Russian]. URL: https://pushkininstitute.ru/external_courses/300 (Accessed 04.05.2022).
8. Pamjatniki prirody Kirovskoj oblasti [Natural monuments of the Kirov region]. *Ministerstvo ohrany okruzhajushhej sredy Kirovskoj oblasti* [Ministry of Environmental Protection of the Kirov region]. URL: <https://priroda.kirovreg.ru/activities/protection-of-areas-and-species/regional-pas/monuments-of-nature/> (Accessed 05.05.2022).
9. Solov'ov A.N. Pamjatniki prirody Kirovskoj oblasti (katalog) [Natural monuments of the Kirov region (catalog)]. Moscow: Kirov, 1979. 61 p.
10. Solov'ev A.N. Pamjatniki prirody goroda Kirova i ego okrestnostej [Natural monuments of the city of Kirov and its surroundings]. Kirov: AiSAN, 2017. 136 p.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija: utv. prikazom M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 6 okt. 2009 g. № 373) [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. URL: <https://fgos.ru> (Accessed 15.02.2021).
12. Federal'nyj zakon «Ob ohrane okruzhajushhej sredy» ot 10.01.2002 № 7-FZ. [Federal Law "On Environmental Protection" dated 10.01.2002 No. 7-FZ]. Moscow: Jeksmo, 2002. 85 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Гусева, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud098519@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-5078-4523.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Guseva, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, field of training: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) "Primary Education", "Foreign Language", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud098519@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-5078-4523.

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

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_57

Артём Викторович Дубаков
г. Шадринск

Методическая конкурентоспособность как результат профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка

Статья посвящена терминологическому анализу методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка. В условиях существующих вызовов возрастают требования к результатам профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Сегодня учитель данной предметной области должен обладать различными видами конкурентоспособности, важное место среди которых занимает методическая. Целенаправленное формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка начинается в вузе. Методическую конкурентоспособность учителя целесообразно рассматривать в качестве одного из факторов успешности профессиональной деятельности и её итогового результата. В статье автор раскрывает характеристики понятий «конкурентоспособность учителя» и «методическая конкурентоспособность будущего учителя иностранного языка», уточняет ориентиры и возможности лингвометодической подготовки, детализирует структурные компоненты методической конкурентоспособности, обозначает возможные варианты формирования методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка, конкурентоспособность учителя, методическая конкурентоспособность будущего учителя иностранного языка.

Artem Victorovich Dubakov
Shadrinsk

Methodological competitiveness as a result of professional training of future foreign language teachers

The article is devoted to the definition analysis of the methodological competitiveness of a future foreign language teacher. In the conditions of existing challenges, the requirements for the results of professional training of future foreign language teachers are increasing. Today, a teacher of this subject area should have various types of competitiveness, a significant place among which the methodological competitiveness plays. The formation of methodological competitiveness of future foreign language teachers begins at the university. It is rational to consider the methodological competitiveness of teachers as one of the factors of the success of professional activity and its final result. In the article, the author reveals the characteristics of the concepts "competitiveness of a teacher" and "methodological competitiveness of a future foreign language teacher", clarifies the guidelines and functions of linguodidactic and methodological teacher training, details the structural components of methodological competitiveness, identifies possible options for the formation of methodological competitiveness of future foreign language teachers at the university.

Keywords: professional training of future foreign language teachers, teacher competitiveness, methodological competitiveness of a future foreign language teacher.

Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка представляет собой комплексный феномен и обозначается в качестве поэтапного процесса, в ходе которого по мере «прохождения» каждого этапа и решения конкретных познавательных задач, будущий учитель приобретает необходимые знания и умения, необходимые для педагогической деятельности [3]. В структурном отношении профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка включает четыре взаимосвязанных аспекта, к которым относятся:

1) языковой аспект (дисциплины по практике изучаемого иностранного языка (изучаемых иностранных языков), профессиональные лингвистические дисциплины);

2) лингвометодический аспект (дисциплины, ориентированные на обучение проектированию процесса обучения иностранному языку);

3) психолого-педагогический аспект (дисциплины, направленные на познание личностных и поведенческих характеристик обучающихся школы);

4) общепрофессиональный аспект (дисциплины, цель которых состоит в формировании мировоззрения будущих учителей иностранного языка и расширении их общепредметной эрудиции).

Лингвометодический аспект (лингвометодическая (методическая) подготовка) занимает одну из приоритетных позиций, так как от умения осуществлять проектирование и проведение урока зависит уровень предметных результатов обучающихся. В

контексте общей профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка лингвометодической подготовке отводится особое место.

«Методическая подготовка в педагогическом вузе непрерывна, значительна по продолжительности и объему учебных часов». Магистральной дисциплиной, которая выступает смысловым ядром лингвометодической подготовки, является «Теория и методика обучения иностранному языку». Компонентные составляющие методической подготовки включены в содержание дисциплин психолого-педагогического цикла, педагогической практики. До окончания вуза будущие учителя сталкиваются с теоретическими и практико-ориентированными лингвометодическими проблемами. Лингвометодическая подготовка является систематизирующим компонентом педагогической деятельности. Данный вид подготовки можно обозначить в качестве «индикатора общепрофессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности». К объектам диагностики методической подготовки учителей иностранного языка относятся следующие знания и умения:

- 1) теоретические знания в области методики обучения иностранному языку, полученные в рамках курса и смежных дисциплин;
- 2) владение терминологическим категориально-понятийным аппаратом, предназначенным для описания процесса обучения иностранному языку;
- 3) знание отдельных приемов и способов обучения иностранному языку;
- 4) анализ и обоснование использования приемов, способов обучения иностранному языку, «последовательности обучающей деятельности»;
- 5) автономное планирование и применение приемов и способов в обучающей деятельности;
- 6) осуществление организации и реализации учебной деятельности;
- 7) осуществление контроля и оценки учебной деятельности;
- 8) «отбор и методическая обработка основных и дополнительных учебных материалов, применение наглядности» и технических средств обучения [4].

Принимая во внимание особенности методической подготовки будущих учителей иностранного языка, отметим, что она выполняет дидактическую, образовательную, развивающую, адаптирующую, контрольно-оценочную, мотивационную функции.

Дидактическая функция лингвометодической подготовки учителей предполагает овладение студентами методическими предметными знаниями и умениями. В ходе изучения курса «Теория и методика обучения иностранному языку» и смежных курсов будущие учителя узнают о различных составляющих организации процесса обучения, приобретают методические умения в ходе семинарских и практических занятий. Полученные методические знания и умения студенты применяют в ходе педагогических практик.

Образовательная функция лингвометодической подготовки подразумевает, что в рамках ее организации у студентов происходит расширение общекультурного кругозора, общей и профессиональной эрудиции. Это достигается за счет того, что студенты изучают дополнительную информацию, участвуют в научно-исследовательских проектах.

Развивающая функция лингвометодической подготовки указывает на осуществление целенаправленного развития методического мышления студентов, их личностных качеств. Лингвометодическая подготовка представляет собой развивающее образовательное пространство, предназначенное для методического становления будущих учителей иностранного языка.

Адаптирующая функция позволяет подготовиться к осуществлению процесса обучения иностранному языку в различных типах образовательных учреждений. Это достигается посредством сочетания теоретического и практического аспектов подготовки. Организационные формы лингвометодической подготовки включают в себя лекционные, семинарские и практические занятия. Отдельно следует обозначить педагогическую практику. Она тесно взаимосвязана с лингвометодической подготовкой.

Контрольно-оценочная функция позволяет оценить полученные методические знания и сформированные умения посредством специальных контролирующих мероприятий. Контроль знаний и умений может осуществляться как на семинарских и практических занятиях, так и в ходе педагогических практик.

Мотивационная функция позволяет заинтересовать будущих учителей иностранного языка в будущей профессиональной деятельности, мотивировать их на её более качественную реализацию. Средствами достижения профессиональной мотивации могут выступать как сами занятия, так и профессиональные конкурсы лингвометодической направленности, организуемые на различных уровнях.

Новые требования к учителю иностранного языка, содержанию его профессиональной лингвометодической подготовки неизбежно приводят к трансформации переосмысления существующих моделей подготовки такого специалиста, определения направлений совершенствования существующей практики профессионально-методического образования в вузах [8]. Необходимость совершенствования сложившейся модели лингвометодической подготовки обусловлена определенными противоречиями и некоторыми недостатками в ее организации. Так, неоднократно отмечался дисбаланс между теоретическим и практическим аспектами. В некоторых случаях наблюдается преобладание теории над практикой, в результате чего студенты не готовы к организации процесса обучения. В обратном случае наблюдается поверхностность подготовки, ограниченная лишь базовыми знаниями. Здесь будущие учителя не знакомы с инновацион-

ными лингвометодическими тенденциями, не обладают методическим мышлением и методической рефлексией. Для устранения проблемы необходимо установление четкой взаимосвязи между теоретическим и практическим материалом, обеспечение вариативности средств подготовки. Совершенствование лингвометодической подготовки поможет скорректировать многие имеющиеся проблемы в обучении иностранному языку в школе, так как результаты предметной подготовки обучающихся, в том числе, зависят от уровня методических знаний и умений учителя.

Всё сказанное выше, позволило нам прийти к выводу, что одной из ключевых целей лингвометодической подготовки является целенаправленное формирование конкурентоспособности будущего учителя в обозначенном контексте. От методической конкурентоспособности учителя иностранного языка зависит качество организации процесса обучения, его успешность, результаты педагогической деятельности.

В.Н. Мезинов полагает, что важность целенаправленного формирования конкурентоспособности учителя обусловлена тем, что интенсивно развивающийся рынок труда и «рынок личностей» предъявляют к специалистам всё более высокие требования. В различных сферах деятельности большое значение приобретают такие качества, как «социальная ответственность, адекватное восприятие и мобильное реагирование на новые факторы», оперативность и самостоятельность в принятии профессиональных решений, готовность к демо-

кратическому стилю общению, социально активному действию, что также предполагает защиту своих прав, способность своевременно адаптироваться к новым условиям, и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности» [7]. Обучение иностранному языку является той сферой деятельности, где в последнее время всё больше преобладают инновационные методические тенденции, учитываются принципы аутентичности и новизны, умение реализовать появляющиеся подходы. Всё это в полной мере способен реализовать методически конкурентоспособный учитель иностранного языка.

Понятие «конкурентоспособность» изначально использовалось в экономической теории. В период дальнейшего становления оно постепенно приобретает междисциплинарный статус и также становится предметом педагогических исследований.

Сегодня в педагогике рассматривается как конкурентоспособность специалиста в общем, так и конкурентоспособность учителей различных предметных областей, достаточно мало исследованы различные виды конкурентоспособности. Феномен конкурентоспособности в педагогическом контексте раскрывается в работах Н.Н. Александрова, Н.И. Амельченко, М.Л. Ионовой, В.Д. Козлова, В.Д. Крючкова, В.Н. Мезинова и др [1],[2],[5],[6],[7]. Несмотря на определённую терминологическую неоднозначность, в трактовках понятия наблюдаются общие характеристики. Различные интерпретации конкурентоспособности специалиста, в том числе учителя, представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

Интерпретации конкурентоспособности специалиста

Автор	Определение конкурентоспособности
Н.И. Амельченко	«совокупность характеристик, определяющих позицию конкретного специалиста или группы специалистов на рынке труда, позволяющих им претендовать на получение определенных вакансий в сфере их деятельности» [2].
Н.Н. Александров, В.Д. Козлов, В.Д. Крючков	относительная способность специалиста конкурировать, при равных условиях, обусловленных современным рынком труда в отношении молодых профессионалов, способность открыто показать их компетентность и получить преимущества при выборе кандидатов [1].
М.Л. Ионова	возможность субъекта выдержать конкуренцию со стороны потенциальных и реальных претендентов на рабочее место или претендовать самому на другое, более престижное [5].
М.С. Лебедев	интегративное профессионально-значимое качество личности, обеспечивающее востребованность на рынке педагогического труда за счет конкурентных преимуществ, отражающих высокий уровень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных), личностных характеристик [6].
В.Н. Мезинов	динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с окружающим пространством и собой [7].

Опираясь на представленные определения, можно сделать вывод, что конкурентоспособность учителя можно позиционировать в качестве системного образования личности, обеспечивающее успешность педагогической деятельности за счет ряда конкурентных преимуществ. На наш

взгляд, к данным преимуществам относятся предметные знания, профессиональные умения и личностные качества, которые в общей совокупности являются структурой компетенций специалиста. Высокий уровень сформированности компетен-

ций позволяет учителю более успешно осуществлять педагогическую деятельность по сравнению с другими представителями профессионального сообщества. Именно высокий уровень сформированности знаний, умений и качеств выделяет учителя среди коллег, помогает добиться высоких профессиональных результатов. Несмотря на определённое отрицание конкурентоспособности по отношению к профессии учителя, сегодня понятие начинает занимать всё более прочное место в педагогической теории.

Для учителей иностранного языка с высоким уровнем методической конкурентоспособности присущи глубокие лингвометодические познания, широкий кругозор и эрудиция. Как правило, данные знания выходят за общепринятые границы. Кроме того, методически конкурентоспособные учителя иностранного языка готовы к постоянному профессиональному совершенствованию, самообразованию, саморазвитию. Они могут применить полученные знания в нестандартных учебно-воспитательных ситуациях. Особое внимание уделяется проектированию и проведению урока, нивелированию возникающих проблем, посредством использования инновационных методов и технологий. Лингвометодическую успешность невозможно представить без таких качеств, как профессиональная заинтересованность, рефлексия, эмпатия, работоспособность, организованность и др. Таким образом, методическая конкурентоспособность учителя иностранного языка достигается за счёт более высокого уровня методических знаний, умений и личностных качеств. Всё это позволяет осуществлять организацию процесса обучения иностранному языку на более продвинутом уровне, добиваться поставленных целей. Остановимся на структурных составляющих методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка более подробно.

Лингвометодические знания предполагают знания теоретических и практических аспектов методики обучения иностранному языку: исторические аспекты развития лингвометодических идей, понятийно-категориальный аппарат методики обучения иностранному языку, средства, методы обучения иностранному языку и алгоритмы их реализации на различных возрастных этапах, сущностные характеристики инновационных лингвометодических технологий, типы современного урока иностранного языка по ФГОС, принципы урока, формы внеклассных мероприятий по иностранному языку. Для методически конкурентоспособного учителя эти знания должны быть глубокими, учитель должен уметь оперировать ими, применять в нестандартных учебно-воспитательных ситуациях. Методические знания взаимосвязаны с методическими умениями учителя иностранного языка, которые опираются на них. Ме-

тодически конкурентоспособный учитель иностранного языка обладает широким кругозором, постоянно узнаёт что-то новое.

Лингвометодические умения, прежде всего, заключаются в умении осуществлять проектирование и проведение уроков и внеклассных мероприятий с использованием современных методов, средств и технологий в соответствии с требованиями нормативных образовательных документов, распределять учебное время в рамках урока, осуществлять контроль предметной деятельности обучающихся, учитывать возрастные особенности обучающихся в организации процесса обучения, работать с учебными пособиями и другими учебными информационными источниками. Учитель иностранного языка должен уметь организовать обратную связь, донести языковой контент доступно, наглядно и понятно, организовать учебную деятельность в различных направлениях.

К личностным качествам, входящим в состав методической конкурентоспособности, относятся работоспособность, эмпатия, стремление к профессиональному саморазвитию, креативность, организованность и дисциплина, вовлечённость в процесс, рефлексия. Указанные качества играют важную роль в формировании методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка.

Выше было указано, что формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка осуществляется в контексте методической подготовки. Здесь используются различные организационные формы и средства обучения. Так, лекционные занятия должны быть наиболее информативными, семинарские и практические занятия нацелены на развитие полученных на лекциях методических знаний, формированию методических умений. Особо следует отметить внеаудиторную работу, а именно вовлечение будущих учителей иностранного языка в конкурсную деятельность. Участие в конкурсных мероприятиях лингвометодической направленности мотивирует студентов к профессиональному совершенствованию, помогает приобрести новые знания и умения, развивает личностные качества.

Таким образом, отправной точкой формирования методической конкурентоспособности является вуз. Здесь должен быть создан ряд условий, способствующих становлению методически конкурентоспособного специалиста. Помимо изучения необходимого цикла дисциплин, должна быть организована внеаудиторная работа, предполагающая организацию научно-методических кружков и сообществ, вовлечение в конкурсную деятельность. Формирование методической конкурентоспособности будущих учителей иностранного языка взаимосвязано с организацией их методической подготовки в вузе. Методическая подготовка будущих учителей иностранного языка обладает определёнными ориентирами и особенностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александров, Н.Н. Конкуренция и конкурентоспособность: содержание понятий и история их становления / Н.Н. Александров, В.Д. Козлов, В.Д. Крючков. – Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2004. – 167 с. – Текст : непосредственный.
2. Амельченко, Н.И. О проблеме конкурентоспособности учителя физики / Н.И. Амельченко. – Текст : непосредственный // Ступень в педагогическую науку : материалы V Междунар. форума работников образования. – Таганрог, 2014. – С. 81-84.
3. Дубровина, Т.С. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка на основе актуализации познавательных задач / Т.С. Дубровина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 31-37.
4. Игна, О.Н. Качество методической подготовки учителей иностранного языка: критерии и основы оптимизации / О.Н. Игна. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 79-88.
5. Ионова, М.Л. Человеческий капитал, компетенции и конкурентоспособность специалиста / М.Л. Ионова. – Текст : непосредственный // Гео-Сибирь. – 2007. – Т. 6. – С. 250-253.
6. Лебедев, М.С. Особенности проявления конкурентоспособности соискателей в информационном пространстве постиндустриального общества / М.С. Лебедев. – Текст : непосредственный // Информационное пространство: проблемы формирования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Образовательная среда информационного пространства», 22 – 23 апр. 2015 г. – Шадринск : ШГПИ, 2015. – С. 95 – 99.
7. Мезинов, В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в процессе педагогического образования / В.Н. Мезинов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 3 (77). – С. 31-35.
8. Силкович, Л.А. Методические предпосылки обновления лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка / Л.А. Силкович. – Текст : непосредственный // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2019. – № 2 (36). – С. 112-122.

REFERENCES

1. Aleksandrov N.N., Kozlov V.D., Krjuchkov V.D. Konkurencija i konkurentosposobnost': sodержanie ponjatij i istorija ih stanovlenija [Competition and competitiveness: the content of concepts and the history of their formation]. Nizhnij Novgorod: Izd-vo Volgo-Vjat. akad. gos. sluzhby, 2004. 167 p.
2. Amel'chenko, N.I. O probleme konkurentosposobnosti uchitelja fiziki [On the problem of competitiveness of a physics teacher]. *Stupen' v pedagogicheskiju nauku: materialy V Mezhdunar. foruma rabotnikov obrazovanija* [A step in pedagogical science]. Taganrog, 2014, pp. 81-84.
3. Dubrovina T.S. Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki budushhijh uchitelej inostrannogo jazyka na osnove aktualizacii poznavatel'nyh zadach [Improving the professional training of future teachers of a foreign language based on the actualization of cognitive tasks]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2011, no. 1, pp. 31-37.
4. Igna O.N. Kachestvo metodicheskoy podgotovki uchitelej inostrannogo jazyka: kriterii i osnovy optimizacii [The quality of methodological training of foreign language teachers: criteria and foundations for optimization]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2009, no. 11, pp. 79-88.
5. Ionova M.L. Chelovecheskij kapital, kompetencii i konkurentosposobnost' specialista [Human capital, competencies and competitiveness of a specialist]. *Geo-Sibir'* [Geo-Siberia], 2007, vol. 6, pp. 250-253.
6. Lebedev M.S. Osobennosti projavlenija konkurentosposobnosti soiskatelej v informacionnom prostranstve postindustrial'nogo obshhestva [Features of the manifestation of the competitiveness of applicants in the information space of the post-industrial society]. *Informacionnoe prostranstvo: problemy formirovanija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Obrazovatel'naja sreda informacionnogo prostranstva»*, 22 – 23 apr. 2015 g. [Information space: problems of formation]. Shadrinsk: ShGPI, 2015, pp. 95 – 99.
7. Mezinov V.N. Formirovanie konkurentosposobnosti budushhego uchitelja v processe pedagogicheskogo obrazovanija [Formation of the competitiveness of the future teacher in the process of teacher education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2008, no. 3 (77), pp. 31-35.
8. Silkovich L.A. Metodicheskie predposylki obnovenija lingvodidakticheskoy podgotovki budushhego uchitelja inostrannogo jazyka [Methodological prerequisites for updating the linguodidactic training of a future teacher of a foreign language]. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Serija 2: Pedagogika, psihologija, metodika prepodavanija inostrannyh jazykov* [Bulletin of Minsk State Linguistic University. Series 2: Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages], 2019, № 2 (36), pp. 112-122.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Dubakov, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor of the chair of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rain.22@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-9509-3761.

**Вера Евгеньевна Евдокимова,
Алёна Александровна Черепанова**
г. Шадринск

Использование среды программирования SCRATCH на уроках информатики в начальных классах

Статья посвящена проблеме обучения учащихся младшего школьного возраста основам программирования. Цель современного образования – сформировать конкурентоспособного члена общества буквально в каждой области деятельности. Все области тесно переплетены с программированием и используют специальные программы на разных этапах работы, поэтому уже, начиная с младшего школьного возраста, необходимо изучать программирование. В предложенном материале представлены фрагменты уроков информатики в начальной школе с использованием заданий, направленных на обучение основам программирования в среде Scratch. Предложенные задания помогут приобрести начальные знания и навыки написания кода, развить логическое мышление учащихся, креативность и умение самостоятельно добывать знания, вывода закономерности из практического опыта и проверяя свои предположения экспериментальным путем. Программирование в среде Scratch научит детей учиться, а это является самым актуальным в процессе обучения школьников.

Ключевые слова: программирование, информатика, среда Scratch, младший школьный возраст.

**Vera Evgenievna Evdokimova,
Alena Alexandrovna Cherepanova**
Shadrinsk

Using the SCRATCH programming environment in computer science classes in primary school

The article is devoted to the problem of teaching primary school students the basics of programming. The goal of modern education is to form a competitive member of society in literally every field of activity. All areas are closely intertwined with programming and use special programs at different stages of work, starting from primary school age, it is necessary to study programming. The proposed material presents fragments of computer science lessons in primary school using tasks aimed at teaching the basics of programming in the Scratch environment. The proposed tasks will help to acquire basic knowledge and coding skills, develop students' logical thinking, creativity and the ability to independently acquire knowledge, deriving patterns from practical experience and testing their assumptions experimentally. Programming in the Scratch environment will teach children how to learn and this is the most important in the process of teaching schoolchildren

Keywords: programming, informatics, Scratch environment, primary school age.

Современное общество сложно представить без IT-сферы. Одним из наиболее популярных направлений является программирование, которое представлено множеством языков и программных сред. Данная тема в настоящее время весьма актуальна, так как программирование настолько глубоко вошло в быт, что люди перестали замечать, как изменилась жизнь. Сотни тысяч привычных вещей не существовали бы без программирования или были бы гораздо менее удобными в использовании. Привычные бытовые приборы: микроволновая печь, стиральная машина, все работают благодаря заложенным в них программам. Человеку, выбравшему данную сферу как профессиональную, умение программировать очень важно. Это, в первую очередь, требования современного рынка труда.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для изучения азов программирования. Современный ребенок, как отмечают психологи, «многозадачен», т.е. склонен выполнять множество дел одновременно, легко переключаясь с одного на другое, при этом совершенно не заботясь о качестве конечного результата. Становится все труднее помочь ребенку в формировании навыков алгоритмического мышления, необходимого,

чтобы разбираться в потоке информации. На помощь приходят интерактивные среды и языки программирования, доступные для детей младшего школьного возраста.

В рамках изучения пропедевтического курса программирования рассматривают такие программные среды, как Лого, ПервоЛого, КуМир, Алгоритмика, Сквик, Alice, Codmonkey, Scratch и другие. В данной статье будут представлены фрагменты заданий одной из наиболее распространенных программных сред, изучаемых в начальной школе.

Одним из наиболее простых языков программирования является Scratch. Это визуально-блочная событийно-ориентированная среда программирования, интерфейс которой настолько интуитивно понятен, что создает возможность использовать ее при обучении программированию младших школьников. Язык программирования Scratch позволяет создавать интерактивные мультимедийные проекты: мультфильмы, игры и симуляторы. В нем есть полный набор инструментов, с помощью которых легко создавать различные приложения. Основными компонентами программы являются объекты-спрайты. Программирование в среде Scratch

является визуальным и быстрым, что важно для обучающихся данного возраста [2].

Приведем примеры заданий с использованием среды программирования Scratch на уроках усвоения новых знаний и уроках комплексного применения знаний и умений. Разработанные задания ориентированы на обучающихся 3-4-х классов и возраст обучающихся – девять-одиннадцать лет. Уроки с младшими школьниками проходят в группах по 12-15 человек. Длительность одного урока 45 мин.

Во время урока происходит частая смена деятельности: восприятие материала на большом экране и на слух, участие в обсуждении поставленной задачи, работа с бумажными инструкциями, работа на компьютере в среде Scratch, устное представление своего проекта. Каждый младший школьник, участвующий в работе по выполнению предложенного задания, имеет возможность не только решить поставленную задачу, но и творчески доработать свой мини-проект, предложить свой план выполнения предложенного задания.

На уроке усвоения новых знаний погружение в язык программирования начинается с изучения темы «Знакомство со средой Scratch» [1].

Рассмотрим задания, которые используются при изучении темы.

Задание 1. Запуск программы Scratch и знакомство со средой

Следует отметить, что все действия, который учитель объясняет, должны подтверждаться визуально с помощью демонстрации на экране интерфейса программы или изображениями иконок команд.

Итак, учитель предлагает запустить программу и выполнить некоторые действия:

- выбери команду *Создавай*, чтобы открыть окно редактора программы;
- просмотри видеофрагмент о возможностях программы Scratch;
- если язык интерфейса программы английский, то поменяй его на русский, нажав на значок «глобус»;
- разверни сцену на весь экран и найди кнопки *Пуск* и *Стоп*;
- рассмотри интерфейс окна редактора;
- запиши в тетрадь названия объектов интерфейса программы и их функции:
спрайт – персонаж, объект, герой
сцена – место, где спрайты двигаются, рисуют, взаимодействуют
фон – задний план сцены

Далее учитель знакомит школьников со свойствами спрайта. Объясняет, что для того, чтобы спрайт совершал интересные вещи, его следует запрограммировать, переместив блоки команд из панели блоков в поле скриптов и соединить их между собой. При этом учитель сначала показывает сам эти действия, затем предлагает выполнить подобные действия ученикам.

Задание 2. Создание первой программы

Учитель объясняет, что каждый скрипт начинается с одного из блоков с закругленной «шапочкой» из группы *События*. Предлагает выполнить алгоритм действий:

– перетащи и «приклей» блок  из группы *События*;

– ниже первого блока расположи блок  из группы *Движение*;

– проверь, так ли у тебя получилось
 – выполни свою первую программу – проверь как работает скрипт. Для запуска скрипта нажми *Зеленый флажок*

– перетащи и «приклей» блок  из группы *События*;

– ниже этого блока расположи блок  из группы *Внешний вид* и выставь количество секунд, равное 5;

– для запуска скрипта нажми клавишу *Пробел* и выполни программу;

– перетащи и «приклей» блок  из группы *События*;

– ниже этого блока расположи блок  из группы *Движение* и выставь количество секунд, равное 5;

– проверь программу – для запуска скрипта щелкни по нему.

Задание 3. Сохранение и открытие программы

Учитель объясняет, что для дальнейшей работы с программой, ее следует сохранять. Объясняет алгоритм сохранения, показывает, куда может сохраниться проект, если не выбрать свой путь, и предлагает выполнить следующие действия:

– для сохранения программы выполни команду *Файл-Сохранить* и выбери путь сохранения на свой компьютер.

Далее учитель предлагает проверить проект после сохранения, запустив его вновь. И дает учащимся новую команду:

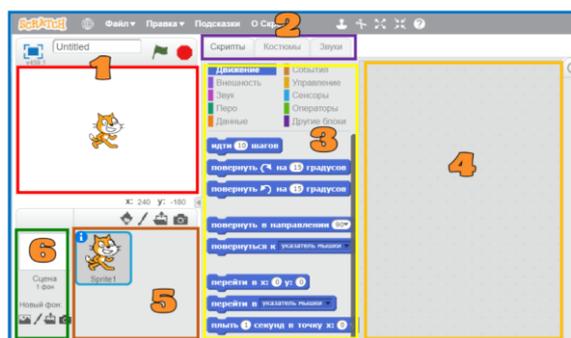
– для открытия сохраненного проекта с компьютера следует выполнить команду *Файл-Загрузить* с компьютера;

– перейти в нужную папку и щелкнуть по нужному проекту.

На уроке комплексного применения знаний и умений происходит закрепление полученных знаний о среде Scratch и командах работы с блоками. Школьники учатся находить ошибки в программе и исправлять их.

Задание 1. Элементы интерфейса пронумерованы. Впиши соответствующие цифры возле их названий

Учитель раздает карточки и предлагает ученикам повторить знания, заполнив их (Рис. 1)



- СЦЕНА
- ОБЛАСТЬ СКРИПТОВ
- ЗАКЛАДКИ
- ОБЛАСТЬ СПРАЙТОВ
- ОБЛАСТЬ ФОНА
- ПАЛИТРА БЛОКОВ

Рис. 1. Работа с карточкой

Задание 2. Создание программы

Учитель предлагает создать новую программу, выполнив следующие действия:

- запусти среду программирования Scratch;
- перетяни и «приклей» блок  из группы *События*;
- ниже этого блока расположи блок  из группы *Управление*;
- добавь блок  из группы *Движение*;
- проверь, так ли выглядит твоя программа



- запусти и проверь работу программы.

Далее учитель с учениками разбирает некоторые условия, которые возникают в процессе работы программы, например, куда делся Кот? Как можно его вернуть? С помощью наводящих вопросов педагог подводит детей к решению проблемы.

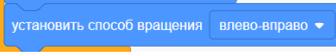
Для исправление возникшей проблемы, предлагает выполнить ряд действий:

- из группы ДВИЖЕНИЕ добавь к скрипту блок  ;
- сверь свою программу с образцом



- запусти проект, нажатием на  ;
- после нескольких минут выполнения программы, останови проект нажатием на .

После выполнения предложенных действий, учащиеся вновь замечают ошибку программы, и учитель предлагает исправить действия, связанные с движениями кота, выполнив следующие действия:

- измени стиль вращения Кота влево-вправо, добавив блок  группы *Движение*;

- запусти и проверь проект;
- после нескольких минут выполнения программы, останови проект.

Далее разбирается поведение персонажа программы, и учитель предлагает установить новые способы вращения и снова запустить, и проверить работу проекта. Если изменения удовлетворяют разработчиков программы, то проект следует сохранить. Выполняя подобные задания, учащиеся учатся выполнять свои действия по алгоритму и постепенно осваивают азы программирования.

Таким образом, простой визуальный интерфейс среды программирования Scratch позволит учащимся развить алгоритмическое мышление и приобрести навыки составления программ. С помощью блоков – основных компонентов среды – учащиеся самостоятельно могут создавать кадры движения персонажа, совершая тем самым первые шаги в мире программирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Маржи, М. Scratch для детей : самоучитель по программированию / М. Маржи ; пер. с англ. М. Гескиной, С. Таскаевой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 288 с.
2. О Scratch. Создавай истории, игры и мультфильмы : [web-сайт]. – URL: <https://scratch.mit.edu/> (дата обращения: 14.06.2022).

REFERENCES

1. Marzhi M. Scratch dlja detej: samouchitel' po programmirovaniju [Scratch for children]. Geskinoj M. (eds.). – Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2017. 288 p.
2. О Scratch. Sozdavaj istorii, igry i mul'fil'my: [web-sajt] [Create stories, games and cartoons]. URL: <https://scratch.mit.edu/> (Accessed 14.06.2022).

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.

А.А. Черепанова, студент факультета информатики, математики и естественных наук, образовательная программа «Информатика», «Математика» направления подготовки: Педагогическое образования (с двумя профилями подготовки), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: al.mench0996@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4364-5610.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

A.A. Cherepanova, Student, Faculty of Informatics, Mathematics and Natural Sciences, fields of training “Informatics”, “Mathematics”, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: al.mench0996@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4364-5610.

УДК 37.016:51

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_65

**Оксана Александровна Кириллова,
Анастасия Михайловна Межина**
г. Шадринск

Старинные и сказочные задачи как инструмент достижения целей обучения на уроках математики

Статья посвящена актуальному вопросу – поиску одного из эффективных средств достижения образовательных результатов обучающихся. Данный вопрос актуален особенно сегодня, поскольку старые средства обучения уже устаревают, и идет активный поиск новых инструментов достижения целей. Поэтому целью статьи является исследование использования старинных и сказочных задач как нового средства обучения. Основным методом в исследовании стало определение некоторой модели методической системы обучения с использованием нового дидактического инструмента, который позволит повысить интерес школьников к математике и развить отдельные математические способности. Использование данных задач на уроках математики позволит сократить недостаток инструментов для формирования осознанных и прочных знаний в опыте педагогической деятельности, что позволит говорить о высоких результатах в математической деятельности обучающихся.

Ключевые слова: математика, старинные задачи, сказочные задачи, интерес, дидактический инструмент, средство.

**Oksana Aleksandrovna Kirillova,
Anastasia Mikhailovna Mezhina**
Shadrinsk

Old and fabulous puzzles as a means for achieving learning goals in math lessons

The article is devoted to an urgent issue – the search for one of the effective means of achieving educational results of students. This issue is especially relevant today since the old teaching means are already outdated and there is an active search for new means to achieve goals. Therefore, the purpose of the article is to study the use of old and fabulous puzzles as a new means of teaching. The main method in the study is the modeling of a methodical teaching system using a new didactic tool that will increase the interest of schoolchildren in mathematics and develop individual mathematical abilities. The use of these puzzles in mathematics lessons will reduce the lack of means for the formation of conscious and solid knowledge in the experience of pedagogical activity which will allow us to talk about high results in the mathematical activity of students.

Keywords: mathematics, old puzzles, fabulous puzzles, interest, didactic tool, means.

Современное образование приоритетным направлением совершенствования обучения ставит развивающую парадигму образования. Первоочередными для развития считаются личностные достижения школьника, в то время как знания рассматриваются как средства его развития. При этом

процесс обучения необходимо строить так, чтобы формировались осознанные и прочные знания, которые являются движущей силой развития школьника, а также обязательным условием предметной и умственной компетентности как нового достижения в обучении.

Одним из таких средств, которые помогут в формировании выше указанных положений, являются старинные и сказочные задачи. Под старинной задачей обычно понимают непростое задание (согласно возрасту и психические черты), для решения которого, обычно, необходима догадливость, сообразительность, креативные способности, нестандартное мышление, а не математические знания [2]. Старинные задачи часто понимают как задачи на сообразительность, которые были обнаружены в текстах на папирусе в Египте, на табличках из глины в Вавилоне, манускриптах Древнего Китая и Древней Индии и т.д. [1].

Рассмотрим немного истории и обнаружим, что первыми задачи придумали в Древней Месопотамии. В тот период они представлялись математическими задачами, в которых необходимо было найти некоторую величину. Со временем начали задачи собирать в задачки, все больше привлекая людей упражнениями «зарядки для ума». Только в XIX веке такие задачи стали популярными в Европе.

Следует отметить, что в последнее время использование старинных и сказочных задач различного вида стало актуальным в учебном процессе, но особенно в развитии способностей по математике.

В свое время В.А. Крутецкий проводили исследования, которые были посвящены вопросу развития способностей по математике. Под данным понятием он понимал присущие конкретному человеку особенности, которые отвечают конкретным требованиям учебной математической практике, а также способствуют получению новых знаний по математике и их углублению без особых проблем. На основе своих исследования он выделил способности по математике в классификацию:

- 1) обладание логикой и способностью без ошибок применять методы логики;
- 2) уметь обобщать;
- 3) иметь не заурядные способности;
- 4) хорошо ориентироваться в пространстве и пользоваться пространственными образами;
- 5) не стандартное мышление, умения отстаивать свое мнение;
- 6) обладание математической памятью (обобщенной памятью на математические отношения, типовые характеристики, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним) [3].

Решение на уроках математики старинных и сказочных задач, а не задач из учебника, будет прививать интерес к математике, интерес к истории математики, получение новых знаний и сведений. Например, при решении задач на составление уравнений, школьники не только учатся составлять и решать уравнения, но и могут узнать, чему равен локоть, аршин и другие старинные меры, с которыми они сейчас не встречаются.

Рассмотрим некоторые старинные задачи-головоломки, которые можно использовать на уроках алгебры.

Леонард Пизанский (1202г.) в своем издании «Книги абака» опубликовала такую задачу:

На расстоянии 60 локтей находятся две башни, расположенные на равнине. По высоте одна из них составляет 50 локтей, а другая 40. Между башнями, на одинаковом расстоянии от их вершин расположен колодец. Необходимо найти, на каком расстоянии расположен колодец от основания каждой башни [4]?

Решение:

Пусть x – расстояние от основания второй башни до колодца. Тогда $(60 - x)$ – расстояние от основания первой башни до колодца.

Составим уравнение:

$$50^2 + (x - 60)^2 = 40^2 + x^2;$$

$$900 = x^2 - x^2 + 3600 + 120x;$$

$$- 2700 = 120x;$$

$x = 22,5$ – расстояние от основания второй башни до колодца;

$60 - 22,5 = 37,5$ – расстояние от основания первой башни до колодца

Ответ: 22,5; 37,5.

Индийский математик Бхасхары (12 век) в книге «Лилавати» опубликовал такую задачу:

На самом берегу реки рос тополь одинокий.

Вдруг ветра порыв его ствол надломал.

Бедный тополь упал. И угол прямой

С течением реки его ствол составлял.

Запомни теперь, что в этом месте река

В четыре лишь фута была широка.

Верхушка склонилась у края реки.

Осталось три фута всего от ствола,

Прошу тебя, скоро теперь мне скажи:

У тополя как велика высота [4]?

Решение:

$$3 + \sqrt{3^2 + 4^2} = 8$$

Ответ: 8.

Леонтий Магницкий в книге "Арифметика" опубликовал такую задачу:

Прежде чем отдать сына учиться отец спросил у учителя: «Сколько учиться у тебя учеников?» На что учитель сказал: «Если придет еще учеников столько же, сколько имею, и пол столько, и четвертая часть, и твой сын, тогда будет у меня сто учеников». Сколько училось в классе учеников [4]?

Решение:

Пусть x – количество обучающихся. Составим уравнение:

$$x + x + \frac{x}{2} + \frac{x}{4} + 1 = 100;$$

$$\frac{11x}{4} = 99;$$

$x = 36$ – количество обучающихся.

Ответ: 36.

В этой же книге Л. Магницкий опубликовал еще одну интересную задачу:

Своим любимым внукам дедушка купил орехи. Прежде чем отдать угощение, он задал им задачу: мое угощение разделите на две кучи, но так, чтобы маленькая куча, когда ее увеличишь в 4 раза,

стала равной большой куче, когда она уменьшена в 3 раза. Вопрос: сколько орехов в каждой куче? [4]?

Решение:

Пусть x шт. орехов – самая маленькая часть, тогда $у$ шт. орехов – самая большая часть.

Составим и решим уравнение:

$$4x = \frac{y}{3};$$

$$12x = y$$

Значит, орехи разделены в отношении 1 : 12, т.е. большая часть в 12 раз больше меньшей части. Еще может быть любая пара целых чисел с соотношением 12 к 1.

Ответ: 1; 12.

Прочитав рассказ А. П. Чехова "Репетитор" можно найти в ней математическую задачу, в которой Егор Зиберов не сумел ее решить, а вот его отец решил ее в два счета.

Купец приобрел 138 аршин черного и синего сукна за 540 руб. Найдите, сколько аршин было приобретено того и другого, если синее стоило 5 руб. за аршин, а черное – 3 руб. [4]?

Решение:

Пусть купец купил сукно одного цвета, например, синее, тогда он потратил бы $138 \cdot 5 = 690$ руб. Получившаяся разность в 150 руб. образовалась за счет того, что черное сукно стоит 5 руб., т.е. дороже на 2 руб. Тогда получим, что, черного сукна было $150 : 2 = 75$ аршин, найдем, сколько приобретено синего сукна $138 - 75 = 63$ аршина.

Ответ: 75; 63.

На уроках математики можно использовать как старинные головоломки, придуманные еще в древности, а можно так же придумать сказочные головоломки на современный лад. Рассмотрим несколько таких головоломок.

$\frac{3}{7}$ части стаи бабочек полетела на клумбу с ромашками, $\frac{1}{3}$ – на клумбу с бархатцами, удвоенная разность этих чисел полетела в сад, а одна бабочка продолжала летать между ароматными астр и петуний. Сколько всего было бабочек?

Решение:

Всего было 21 бабочка. Любой современный школьник легко решит эту задачу с помощью уравнения, но попробуем решить арифметически:

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горев, П.М. Головоломки как средство обучения в математическом образовании детей и подростков / П.М. Горев. – Текст : электронный // Концепт. – 2018. – № 10. – С. 1-16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/golovolomki-kak-sredstvo-obucheniya-v-matematicheskom-obrazovanii-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 21.03.2022).
2. Колокольникова, З.У. Из опыта использования старинных задач на уроках математики в начальной школе / З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 11-19. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1746/> (дата обращения: 11.03.2022).
3. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1968. – 432 с. – Текст : непосредственный.
4. Старинные и сказочные головоломки // Головоломка дня. – URL: golovolomka.temaretik.com/1087681957466736724/star...zochnye-golovolomki/ (дата обращения: 15.03.2022).

REFERENCES

1. Gorev P.M. Golovolomki kak sredstvo obucheniya v matematicheskom obrazovanii detej i podrostkov [Puzzles as a means of teaching in the mathematical education of children and adolescents]. *Koncept [Concept]*, 2018, no. 10, pp. 1-16. URL:

$$3 \cdot 3 + 7 \cdot 1 + 2 \cdot (9 - 7) + 1 = 16 + 4 + 1 = 21.$$

Ответ: 21.

Летит над прудом стая уток, а навстречу им летит одна утка и говорит: "Добрый день, сто уток!" "Добрый день, но нас не сто уток, - отвечает ему представитель стаи, - если бы нас было столько, сколько теперь, да еще раз столько, да половина того сколько, да четверть сколько, да ты еще с нами, так тогда нас было бы сто уток". Сколько изначально летело уток в стае?

Решение:

$$x + x + \frac{x}{2} + \frac{x}{4} + 1 = 100 \frac{11x}{4} = 99x = 36$$

Ответ: 36.

Какие три числа, при попарной разности дают в ответе десять, двадцать, тридцать?

Ответ: 2, 12, 32.

Старинные и сказочные задачи можно использовать на этапе актуализации новых знаний для подведения к изучению нового материала, так же на этапе паузы-разминки для снятия психологической инерции. При этом их использование на уроках занимает значительное время, чтобы в полном объеме ими пользоваться на каком-либо отдельном этапе. Однако, выйти из этой ситуации можно предложив школьникам на дом попробовать порешать такие задачи, но при этом в начале урока должна быть обязательная их проверка.

На сегодняшний день встречается большое количество и разнообразие старинных и сказочных задач и их решений в разных культурах.

Анализ методической, педагогической и исторической литературы, многолетних наработок учителей математики показывает, что развитие способностей по математике является важной задачей современного образования. Кроме того, важно создать для школьников образовательную среду, которая будет способствовать появлению познавательной потребности в получении новых знаний, в умении их применения. Применение старинных и загадочных задач как дидактического инструмента позволит повысить результаты усвоения школьниками учебного материала.

<https://cyberleninka.ru/article/n/golovolomki-kak-sredstvo-obucheniya-v-matematicheskome-obrazovanii-detey-i-podrostkov> (Accessed 21.03.2022).

2. Kolokol'nikova Z.U., Lobanova O.B. Iz opyta ispol'zovaniya starinnykh zadach na urokah matematiki v nachal'noj shkole [From the experience of using old problems in elementary school math lessons]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific Review. Pedagogical sciences], 2018, no. 2, pp. 11-19. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1746/> (Accessed 11.03.2022).

3. Kruteckij V.A. Psihologija matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov [Psychology of mathematical abilities of school-children]. Moscow: Prosveshhenie, 1968. 432 p.

4. Starinnye i skazochnye golovolomki [Old and fabulous puzzles]. *Golovolomka dnja* [Puzzle of the Day]. – URL: golovolomka.temaretik.com/1087681957466736724/star...zochnye-golovolomki/ (Accessed 15.03.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

А.М. Межина, студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: teterina692@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8612-296X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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.

A.M. Mezrina, student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: teterina692@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8612-296X.

УДК 371

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_68

Дмитрий Викторович Кириченко

д. Бутово, Московская область

**Преемственность компьютерных технологий при переходе учащихся
в среднее звено**

При переходе детей в среднюю школу нагрузка возрастает. Не только физическая, но и эмоциональная. Появляются новые предметы, новые учителя, новые требования. Каждый предмет несет значительную умственную нагрузку, поэтому для ее облегчения учителя используют игровые компьютерные технологии. Независимо от уровня подготовки ученика игровой процесс увлекает каждого. В данной статье показывается важность обеспечения преемственности обучения. Статья будет полезна молодым преподавателям в целях ознакомления и перенятия опыта.

Ключевые слова: преемственность, начальная школа, среднее звено, образование, федеральный государственный стандарт, игровые компьютерные технологии.

Dmitry Viktorovich Kirichenko

Butovo village, Moscow region

Continuity of computer technologies in the secondary school

When children enter the secondary school, the workload increases not only physical, but also emotional. New subjects, new teachers, new requirements appear. Each subject carries a significant mental load, therefore, to facilitate it, teachers use gaming computer technologies. Regardless of the level of preparation of the student, the gameplay involves everyone. This article shows the importance of ensuring the continuity of education. The article will be useful for young teachers in order to familiarize and learn from the experience.

Keywords: continuity, elementary school, secondary school, education, federal state standard, game computer technologies.

Важнейшим фактором достижения результата в образовательном процессе является качественное обеспечение преемственности обучения в начальной и средней школе.

Цель данной статьи поднять вопрос связи преемственности и развития обучения.

Задача рассмотреть понятия преемственности, привести в пример игры, которые способствуют наладить непрерывный учебный процесс и уменьшить стресс ученика.

Практическая значимость проведенного исследования вносит вклад в систему преподавания математики, подходит для ознакомления молодым преподавателям.

Методы теоретического исследования: теоретический анализ, анализ публикаций, по ключевым словам, на сайте Российской научной электронной библиотеке eLIBRARY, анализ нормативно-правовых документов в правовой системе ГАРАНТ.

Результаты в ходе работы были раскрыты понятия преемственности, рассмотрены игры, способствующие мягкому и комфортному переходу учащихся, передачи знаний и налаживания отношений в новых условиях.

Выводы: цели достигнуты, задачи раскрыты в полном объеме.

В новых социально-экономических и политических условиях образовательный процесс неизбежно изменится. В связи с этим образовательные реформы должны быть направлены на развитие личности, возрастание ее возможностей на жизненном пути. Становление личности неразрывно связано с преемственностью. В широком смысле слова преемственность означает связь между прошлым и будущим, которая сохраняет при этом все то полезное и приобретенное, что поможет в развитии. Взаимосвязь развития и преемственности применимы к любой изучаемой дисциплине и к процессу познания в целом. Несогласованность между изучением предмета в начальной школе и среднем звене приводит к снижению заинтересованности и мотивации у учащихся.

Исследованием в области преемственности занимались такие ученые как А.В. Батаршев, А.А. Вахрушев, Р.Х. Казаков, Л.О. Филатова и др.

Обеспечение преемственности обучения происходит на основании ФГОС, согласно которому программа начальной школы реализуется через учебную и внеурочную деятельность. Знания, заложенные в начальной школе, служат основой для дальнейшего обучения. Первостепенная цель научить детей учиться и повысить интерес к учебе. Однако, на практике такое воплотить не удается, связь и контакт теряется. Из-за большой нагрузки учителя не могут уделить должного внимания этому вопросу. Рассмотрим несколько понятий преемственности.

Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития.

А.А. Леонтьев дает развернутое определение преемственности как «...наличие последовательной цепи учебных задач на всём протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), то есть в конечном счёте – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [4, С. 29].

А.А. Вахрушев определяет преемственность как непрерывность на границах различных этапов и форм обучения – единую организацию этих этапов в рамках целостной системы образования. Преемственность предполагает принятие единой системы целей, технологий и содержания образования [1].

При совместной деятельности педагогов и психологов выявляются ряд проблем:

- осуществление преемственности образования на всех этапах обучения;
- отсутствие подготовленности детей к обучению школьного типа;
- повышение количества учеников с нарушениями психического и физического здоровья;

- совмещение новых технологий на традиционных уроках.

На взгляд автора успешность и достижение результата должны сопровождаться не только психологической поддержкой, но и игровыми технологиями.

Это обусловлено тем, что учителям предметникам важно сохранить привычную среду для ученика, использовать те же приемы и методы, что и учитель начальных классов. У современных детей в первую очередь это игры с применением компьютерных технологий.

В первую очередь такие игры должны быть направлены на развитие мышления, логики, работу в команде, настойчивость и стремление к успеху. Крайне важно развивать у младших школьников устную и письменную речь, логическое мышление, уровень интеллекта, способность анализировать, находить сходства и различия, а также разделять занятия на репродуктивные и продуктивные.

Необходимо отметить, что учителя - предметники, классный руководитель, а также психолог должны сообща работать над итоговым результатом, не забывая о возросшей нагрузке и заботе о здоровье учеников (не более 15-20 минут отводить на компьютерные игровые технологии). Возможность и способность учителя, школы, родителей оперативно реагировать на запросы общества – очень ценное качество в современном мире. Очевидно, что невозможно представить школу без современных технологий, даже несмотря на трудности их применения (финансовые и другие возможности различны в регионах страны) [3].

Дети познают мир с помощью эмоций. Игры оказывают развитие на личностную сторону психики ребенка. В первую очередь изменения происходят в сфере мотивации. Играя, ребенок воплощает важный для него мотив – стать взрослым, действовать как взрослый. Как следствие появляются обязанности и новые подмотивы.

А. А. Бушуева пишет, что наиболее популярными играми среди школьников являются: «Несерьезные уроки», «Котенок Знайка», «Игры разума», «Дракоша», «Суперинтеллект», «Супервнимание» [2].

Есть правила, которые необходимо соблюдать, используя компьютерные игры в школе при обучении:

1. В игре сразу стоит определиться с видом деятельности, которым будут заниматься учащиеся и следить за организацией. Для достижения этой цели необходимо общаться с учениками и получать от них обратную связь.

2. Чем разнообразнее компьютерные игры, тем эффективнее будет усвоения материала учащимися.

3. Для повышения активности учащихся в игру обязательно внесение соревновательных элементов. При подведении итогов учитель должен похвалить все команды, а также обратить внимание на сплоченность и дружелюбность каждой команды.

4. Ошибки свойственны каждому. Для сохранения целостности и хорошего впечатление об игре, анализ ошибок следует производить в конце.

5. Залог успеха – чередование умственной и физической активности.

6. Все должно быть в меру – не стоит забывать о здоровье учеников.

Таким образом, разумное использование игр на уроках дает учителю огромный потенциал. Процесс познавательной деятельности учащихся становится высокорезультативным, увлекательным, мотивационным. В игре процесс мышления наполняется индивидуальными впечатлениями, развиваются волевые качества. Хорошо выстроенная дидактическая игра своего рода эмоциональная разрядка для учащихся, а также укрепленная связь с учителем.

Для построения верной тактики преемственного обучения немаловажно знать уровень подготовки

учащихся, пришедших после начальной школы. Хорошей основой для этого служат Всероссийские проверочные работы по итогам начальной школы. В результате сданных работ учитель видит уровень усвоенного материала и на что следует обратить внимание.

Успешность выполнения ВПР зависит от системы обучения в целом. Подготовка к такому виду деятельности должна быть направлена на сформированность тех навыков и функций, которые необходимы школьнику при выполнении проверочной работы, а также на сформированность основных видов компетенций, необходимых для жизненно успешной личности [5].

Таким образом, весь учебный процесс эффективен только при непосредственном взаимодействии всех сфер и ступеней обучения. Мало все прописать на бумаге – надо суметь воплотить.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бунев, Р.Н. Концептуальные подходы к решению проблемы преемственности и непрерывности образования в Образовательной системе «Школа 2100» / Р.Н. Бунев, Р.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, А.В. Горячев. – Текст : электронный // Образовательная система «2100». – 2011. – URL: <http://school2100.com/school2100/preemstvennost/technology-of-organization/conceptualapproaches/> (дата обращения: 01.04.2022)
2. Бушуева, А.А. Социально-педагогические механизмы преодоления страхов, вызванных компьютерными играми у младших школьников / А.А. Бушуева. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 4. – С. 331-335.
3. Кириченко, Д.В. Особенности организации учебного процесса при дистанционном обучении / Д.В. Кириченко. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (50). – С. 105-107.
4. Леонтьев, А.А. Непрерывность и преемственность образования / А.А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов. – Москва : Баласс, Изд. Дом РАО, 2003. – С. 28–34.
5. Соколова, С.А. ВПР как одна из форм аттестации учащихся / С.А. Соколова. – Текст : непосредственный // Современные инновации: актуальные направления научных исследований : сб. науч. тр. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф, Москва, 29–30 нояб. 2017 г. – Москва : Проблемы науки, 2017. – С. 27-29.

REFERENCES

1. Bunev R.N., Buneeva R.V., Vahrushev A.A., Gorjachev A.V. Konceptual'nye podhody k resheniju problemy preemstvennosti i nepreryvnosti obrazovaniya v obrazovatel'noj sisteme «Shkola 2100» [Conceptual approaches to solving the problem of continuity and continuity of education in the Educational system “School 2100”]. *Obrazovatel'naja sistema «2100» [Educational system “2100”]*. 2011. URL: <http://school2100.com/school2100/preemstvennost/technology-of-organization/conceptualapproaches/> (Accessed 01.04.2022)
2. Bushueva A.A. Social'no-pedagogicheskie mehanizmy preodolenija strahov, vyzvannyh komp'juternymi igrami u mladshih shkol'nikov [Socio-pedagogical mechanisms of overcoming fears caused by computer games in younger schoolchildren]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova [Vestnik of Kostroma State University]*, 2009, no. 4, pp. 331-335.
3. Kirichenko D.V. Osobennosti organizacii uchebnogo processa pri distancionnom obuchenii [Features of the organization of the educational process in distance learning]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2021, no. 2 (50), pp. 105-107.
4. Leont'ev A.A. Npreryvnost' i preemstvennost' obrazovaniya [Continuity and continuity of education]. *Obrazovatel'naja sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: sb. materialov [The educational system “School 2100”. Pedagogy of common sense]*. Moscow: Balass, Izd. Dom RAO, 2003, pp. 28–34.
5. Sokolova S.A. VPR kak odna iz form attestacii uchashhihsja [All-Russian verification work as one of the forms of student certification]. *Sovremennye innovacii: aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: sb. nauch. tr. po materialam VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf, Moskva, 29–30 nojab. 2017 g. [Modern innovations: current directions of scientific research]*. Moscow: Problemy nauki, 2017, pp. 27-29.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.В. Кириченко, учитель математики, МБОУ «Бутовская СОШ № 1», д. Бутово, Московская область, Российская Федерация, e-mail: starman07@yandex.ru, ORCID:0000-0002-1050-3985.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.V. Kirichenko, Mathematics Teacher, Butovskaya Secondary School No. 1, Butovo village, Moscow region, Russian Federation, e-mail: starman07@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1050-3985.

**Мария Александровна Коврова,
Ольга Борисовна Сюзева**
г. Киров

Компьютерная игра как средство развития орфографической зоркости у третьеклассников

В статье рассмотрена актуальность развития орфографической зоркости у третьеклассников. Приведен анализ наиболее известных и часто используемыми учителями программ: В.П. Канакиной, В.Г. Горещкого (УМК «Школа России»), С.В. Иванова, А.О. Евдокимовой, М.И. Кузнецовой, Л.В. Петленко (УМК «Начальная школа XXI века»), Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой, Т.В. Бабушкиной («Перспектива»), Т.Г. Рамзаевой («РИТМ»). Описана современная образовательная технология (компьютерная игра) для развития орфографической зоркости.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, критерии сформированности орфографической зоркости, компьютерная игра, третьеклассники, русский язык.

**Maria Alexandrovna Kovrova,
Olga Borisovna Syuzeva**
Kirov

Computer game as a means of developing spelling vigilance in third graders

The article views the importance of the spelling vigilance development among third-graders. The analysis of the most famous and frequently used programs by teachers is given: V.P. Kanakina, V.G. Goretsky ("School of Russia"), S.V. Ivanova, A.O. Evdokimova, M.I. Kuznetsova, L.V. Petlenko ("Primary School of the 21st century"), L.F. Klimanova, S.G. Makeeva, T.V. Babushkina ("Perspective"), T.G. Ramzaeva ("Development. Individuality. Creativity. Thinking"). A modern educational technology (computer game) for the development of spelling vigilance is described.

Keywords: spelling vigilance, criteria for the formation of spelling vigilance, computer game, third graders, Russian language.

Введение.

Среди требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) к результатам освоения предмета «Русский язык» указаны сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека, овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка ...; умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач [18, п. 12.1]. Эти требования конкретизированы через планируемые результаты освоения различных разделов русского языка, в том числе раздела «Орфография и пунктуация»: выпускник научится осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, сможет применять орфографические правила и правила постановки знаков препинания (в объеме изученного) при записи собственных и предложенных текстов, овладеет умением проверять написанное [15]. Кроме того, изучая русский язык, у обучающихся появится возможность научиться осознавать место возможного возникновения орфографической ошибки; подбирать примеры с определенной орфограммой; ... при работе над ошибками осознавать причины появления ошибки и определять способы действий, помогающие предотвратить ее в последующих письменных работах [15]. Указанные результаты связаны, прежде всего, с формированием и развитием у обучающихся начальной школы орфографической зоркости.

Орфографическая зоркость, являясь базовым компонентом орфографического навыка, предполагает умение видеть орфограмму, опознавать её, т. е. соотносить с правилом, грамматической основой.

Впервые понятие орфографической зоркости как пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего ввел В.П. Шереметевский [20]. П.С. Жедек определяет орфографическую зоркость как выработанную способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением... [8]. М.Р. Львов орфографической зоркостью называет способность (или умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы [13].

Таким образом, существенными характеристиками орфографической зоркости являются умение обнаруживать орфограмму и определять ее тип.

Обнаружение орфограмм облегчают их опознавательные признаки, или приметы. Впервые обобщенный перечень опознавательных признаков применительно к типам орфограмм был предложен Н.Н. Алгазиной в 1970 году. М.Т. Баранов относит к опознавательным признакам орфограмм следующие приметы слов: фонетические (безударность гласной, шипящие и др.), лексико-грамматические (собственные имена и собственные наименования и др.), лексические (предлоги, союзы, частицы), структурные (наличие некоторых приставок, суффиксов, сложные слова). Подробная характери-

стика опознавательных признаков основных орфограмм, изучаемых в начальной школе, представлена в пособии М.Р. Львова «Правописание в начальных классах» [13]. В статье Л.А. Фроловой также описаны группы опознавательных признаков, над которыми следует организовать работу при обучении орфографии в начальной школе [19].

Орфографическая зоркость, по словам М.Р. Львова, требует значительного объёма памяти, чёткого знания грамматики и орфографических правил. Узнавание орфограммы, соотнесение её с правилом должно протекать с большой скоростью, чтобы не задерживать письма, не отвлекать школьника от содержания того, что он пишет [13].

Формирование орфографической зоркости является процессом постепенным, длительным и требует особого внимания, целенаправленной и систематической работы со стороны учителя. Её формирование происходит в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих, как отмечает Л.А. Фролова, зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала [19]. В методике начального языкового образования описаны традиционные упражнения по развитию орфографических умений, в том числе орфографической зоркости, связанные с языковым анализом слов с целью установления расхождения между произношением и написанием, использованием двух видов чтения: орфографического и орфоэпического, грамматико-орфографическим разбором, списыванием, диктантами, лексико-орфографическими упражнениями, запоминанием.

Количественный и качественный анализ современных учебников по русскому языку для 3 класса (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий (УМК «Школа России»), С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко (УМК «Начальная школа XXI века»), Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева, Т.В. Бабушкина («Перспектива»), Т.Г. Рамзаева («РИТМ»)) с точки зрения их направленности на формирование и развитие орфографической зоркости показал, что такие упражнения в них есть, но их количество в разных учебниках отличается. Как правило, задания носят традиционный характер и связаны с поиском орфограмм в словах, их подчёркиванием, представлены задания для списывания, различные диктанты. Чаще всего задания по развитию орфографической зоркости встречаются в качестве дополнительных к основным. Для всех учебников характерно, к сожалению, отсутствие целенаправленности и систематичности в развитии орфографической зоркости. Наш анализ подтверждается выводами, сделанными Е.А. Сундаревой по результатам анализа шести учебно-методических комплектов по русскому языку. Исследователь отмечает, что во всех рассмотренных ею учебниках представлены упражнения на орфографическую зоркость, хотя количество их различно и зависит от того, в какой степени авторы учебников оценивают важность данного умения. Именно это

определяет, что в учебниках УМК «Гармония» и УМК «Школа 2100» упражнения на орфографическую зоркость составляют около половины от общего числа правописных упражнений; в учебниках УМК «Перспектива», «Начальная инновационная школа» и «Планета знаний», «Перспективная начальная школа» упражнения на орфографическую зоркость представлены в таком количестве и так расположены в системе упражнений, что не могут в полной мере обеспечивать первоначальный этап формирования данного правописного умения. При этом в учебниках УМК «Планета знаний», «Перспективная начальная школа» для этапа совершенствования данного умения заданий существенно больше; в качестве основного метода обучения орфографической зоркости авторы учебников русского языка для начальной школы предлагают метод нахождения орфограмм в словах на языковом материале без пропуска букв; наиболее разнообразные методы формирования орфографической зоркости представлены в учебниках русского языка В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России»); в части учебников задания на орфографическую зоркость даются как дополнительные, которые выполняются после основного задания (письмо по памяти, списывание), что позволяет использовать их лишь на этапе совершенствования данного умения [17].

Современные исследователи и учителя-практики ведут поиск актуальных и эффективных средств развития орфографической зоркости младших школьников. Основными направлениями поиска становятся повышение мотивации детей к орфографической работе, привлечение современных информационно-коммуникационных технологий. Так, М.А. Коврова и С.И. Алексеева рассматривают упражнения с фразеологизмами как средство развития орфографической зоркости младших школьников [10]. Г.Х. Агапова предлагает развивать орфографическую зоркость на материале стихотворений [1]. Е.С. Банина рассматривает развитие орфографической зоркости посредством игр и игровых упражнений [4]. М.В. Юрьева и М.М. Захарова советуют использовать графические пятиминутки [21]. Л.А. Исаева предлагает использовать этимологический анализ слов [9]. В свою очередь Е.С. Артёмов применяет дидактические игры [2]. В.В. Емельяненко и Е.Е. Сухорева используют зрительные диктанты [7].

Актуальной в условиях создания цифровой образовательной среды школ становится разработка специализированных цифровых средств учебного назначения, позволяющих решать задачи цифровой трансформации и улучшения образовательных результатов [16]. С этой точки зрения, у современной школы имеется потребность в цифровых образовательных ресурсах в целом. Не является исключением и потребность в цифровых средствах по развитию орфографической зоркости. Анализ работ исследователей и учителей-практиков за последние годы показал, что такие средства

разрабатываются, но их количество недостаточно. Т.Н. Петрова и Е.А. Жесткова описывают применение компьютерных технологий при развитии орфографической зоркости [14]. Д.В.Асеева разработала интерактивные тренажёры в Microsoft Office PowerPoint по наиболее трудным для детей темам [3]. В.В. Кокухина также разработала электронное пособие «Тренажеры по русскому языку на развитие орфографической зоркости для 2 класса» [11].

Н.Е. Богданович предлагает использовать информационно-коммуникационные технологии (Интернет-ресурсы; презентации; применение интерактивной доски; использование мобильного класса; электронные тренажеры) [5].

Проверка сформированности орфографических умений детей начальной школы осуществляется при написании Всероссийских проверочных работ (далее ВПР) по русскому языку.

Таблица 1

Результаты ВПР (задание № 1К1)

Год	2018	2019	2020	2021
Обучающиеся (%)	71	68	59,6	66,59

Причинами снижения уровня орфографической грамотности являются, с одной стороны, несистематичная и нецеленаправленная работа по развитию орфографической зоркости в учебниках по русскому языку [17]. С другой стороны, низкая мотивация обучающихся к орфографической работе, связанная, во-первых, с низкой концентрацией внимания современных детей [12, С.54]. Во-вторых, с недостаточным количеством современных средств обучения, учитывающих особенности современных школьников. Необходимость обеспечения учебного процесса современными средствами обучения, и, прежде всего, с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, продиктована и созданием цифровой образовательной среды (далее ЦОС) для современных школ. Одним из средств обеспечения ЦОС является разработка средств обучения, в том числе компьютерных игр.

Это говорит о необходимости поиска новых средств развития орфографической зоркости у младших школьников, которые учитывали особенности современных детей и способствовали повышению их мотивации к орфографической работе.

Для повышения качества образования создаётся Цифровая образовательная среда (далее ЦОС). ЦОС обеспечивает индивидуализацию процесса обучения и персонификацию обучения т.е. учащийся выступает субъектом учебной деятельности.

Компьютерная игра – техническая игра, в которой игровое поле находится под управлением ЭВМ или воспроизводится на экране дисплея. Компьютерная игра – одно из основных и массовых применений микропроцессорной вычислительной техники, относящейся к досугу, воспитанию и образованию [6].

Компьютерные игры представляют собой интерактивную среду и обеспечивают погружение в нее, имеют эстетическое моделирование и узнаваемые черты для привлечения к себе внимания обучающегося с визуальной обратной связью, а также имеют простой принцип: победа или поражение с мгновенным результатом.

Исследовательская часть

Учитывая потребность современной школы в цифровых образовательных ресурсах, мы провели педагогическое исследование с целью выявления педагогических условий развития орфографической зоркости у третьеклассников в процессе использования компьютерной игры «ОрфоЗорро. По следам изученных орфограмм.» на уроках русского языка.

Базой исследования стала одна из школ города Кирова. В исследовании приняли участие обучающиеся двух третьих классов в количестве 59 человек.

На констатирующем этапе с помощью диагностических методик «Диктант» и модифицированной диагностики по выявлению уровня осознанности орфографических действий Т.Г. Рамзаевой было выявлено, что обучающиеся контрольной и экспериментальной групп в основном обладали средним и низким уровнями развития орфографической зоркости.

При написании диктанта в большинстве случаев были допущены ошибки в написании мягкого знака на конце имен существительных после шипящих (*леиц, луч, глушь*), проверяемого безударного гласного в корне слова (*гостил, заиграет*), встречались ошибки в выборе правильного написания слов с парными согласными в корне слова (*ёриш, гриб*). Полученные результаты по модифицированной диагностике Т.Г. Рамзаевой показали, что у обучающихся возникали трудности с определением типа орфограммы, подбором проверочного слова, обоснованием выбора проверочного слова и подбором слов с такими же орфограммами.

В ходе проведения педагогического эксперимента мы сформулировали следующую гипотезу исследования: развитие орфографической зоркости у третьеклассников в процессе использования компьютерной игры возможно при соблюдении следующих условий:

1) если содержание игры будет разработано в соответствии с изучаемыми в 3 классе орфограммами и будет отражать актуальный для большинства программ по русскому языку языковой материал;



Рис. 1. Результаты констатирующего этапа исследования

2)если игра будет предусматривать разнообразные виды деятельности детей для поддержания их интереса к ней;

3)если каждое задание будет разработано с учетом структуры орфографической зоркости.

На формирующем этапе в соответствии с условиями гипотезы была разработана и внедрена в учебный процесс компьютерная игра «ОрфоЗорро. По следам изученных орфограмм», предусматривающая целенаправленное развитие орфографической зоркости третьеклассников.

Компьютерная игра представляет собой игровое поле, созданное в презентации Microsoft Power Point, а интерактивные задания в онлайн – сервисах: learningapps, wordwall, jigsawplanet, etreniki. Игровое поле в данной игре представлено в виде галактики с планетами. Каждая планета – определенная орфограмма.

Сюжет игры: главным персонажем в игре является ОрфоЗорро – страж галактики Орфограммия. ОрфоЗорро предстоит освободить планеты от вирусов, уничтожающих правила орфографии. Как следствие, жители галактики начали писать с ошибками и перестали понимать друг друга. Чтобы спасти Орфограммию от вирусов нужно отправиться по их следам, выполнить все задания и восстановить правила орфографии.

Правила игры: перед началом игры необходимо выбрать планету с определенной орфограммой. Перейдя на одну из планет, откроется маршрутный лист, который поможет двигаться в верном направлении. Количество человек в игре не ограничено. Компьютерная игра используются как в индивидуальной, так в групповой и коллективной

формах работы. Присутствуют упражнения, которые ограничены по времени. Нужно внимательно следить за временем и выполнением заданий. Пройдя задание, вы получаете пазл. Победит тот, кто откроет дополнительный уровень и соберёт все кусочки пазлов.

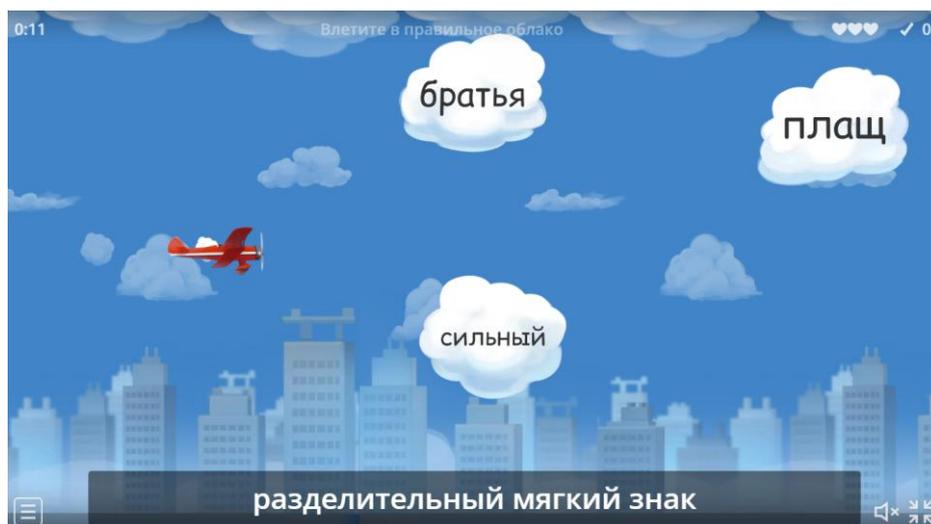
Игровые действия: чтобы начать игру нажмите на кнопку «Старт». Выберите планету с орфограммой, нажав на соответствующую планету. Появится маршрутный лист. Чтобы открылось задание необходимо нажать сначала на вирус, а затем на звезду. Нажав на звезду, вам откроется задание в отдельном окне. После прохождения всех заданий откроется новый уровень, где необходимо собрать пазл и повторить правило определенной орфограммы. Чтобы вернуться к игровому полю, необходимо нажать на главного героя.

В игре присутствуют такие задания как: заполни таблицу, соотнеси, исправь ошибки, спиши вставляя пропущенные буквы/слова, прослушай и запиши, разгадай кроссворд, удали неправильные варианты, придумай подходящее слово и др., направленные на формирование орфографической зоркости обучающихся третьих классов.

Приведем несколько примеров упражнений из компьютерной игры «ОрфоЗорро. По следам изученных орфограмм».

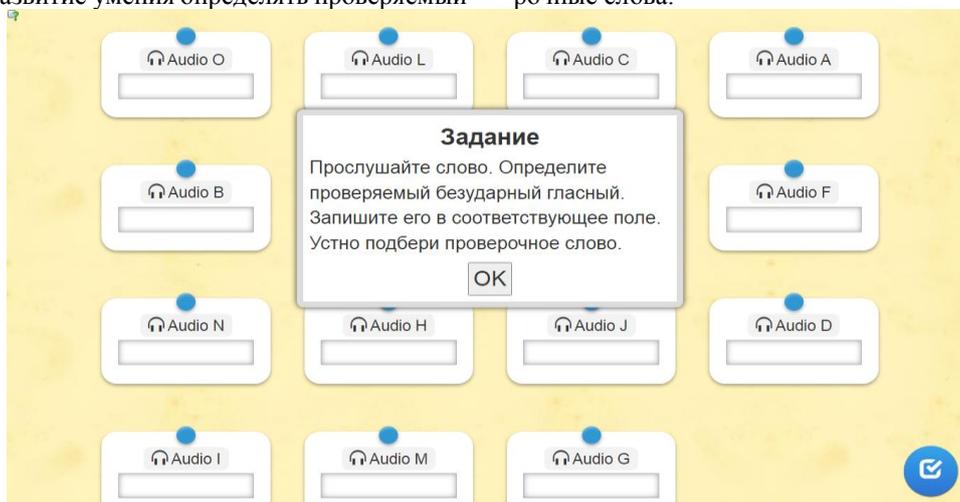
Упражнение 1. Данное упражнение направлено на развитие умения находить опознавательные признаки и по ним определять типы орфограмм.

Задание: Используй касания или клавиатуру, чтобы лететь в правильные ответы и избегать неправильных.



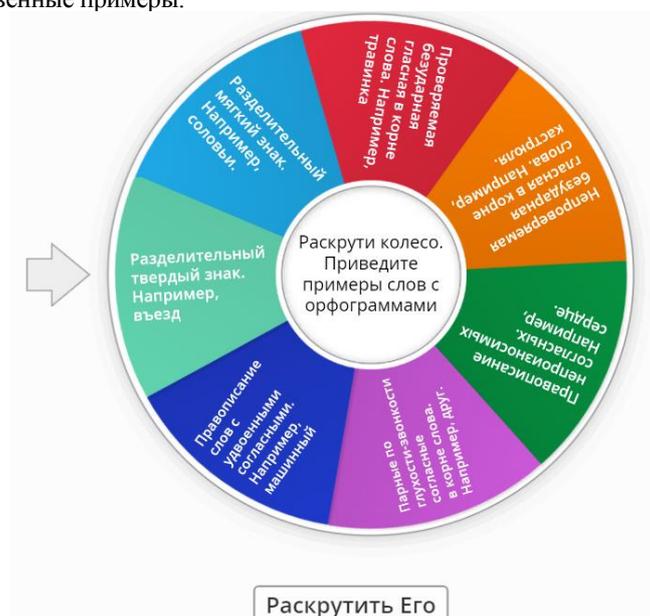
Упражнение 2. Данное упражнение направлено на развитие умения определять проверяемый

безударный гласный и на умения подбирать проверочные слова.



Упражнение 3. Данное упражнение направлено на развитие умения определять типы орфограмм и на умения подбирать собственные примеры.

Задание: приведи примеры слов с выпавшей орфограммой.



Игру можно использовать на уроках русского языка как орфографические пятиминутки, во время закрепления учебного материала или в качестве проверки, а также во внеурочное время и для индивидуальной работы дома.

В ходе формирующего этапа эксперимента в экспериментальном классе было проведено 10 уроков. 2 раза в неделю проводились уроки русского языка, в которые были включены орфографические пятиминутки с использованием данной компьютерной игры. Компьютерная игра была проведена в разных формах работы (индивидуальная, парная и групповая). Использовали карточки, телефоны (с помощью QR-кодов/ ссылок) и компьютер для выполнения некоторых заданий. При коллективном прохождении компьютерной игры предварительно

работали на карточках/листочках, а потом проверили фронтально.

Несмотря на возникающие трудности, обучающиеся проявляли большой интерес к выполнению упражнений, у них повысилась мотивация работать на уроках, выполнять дополнительные домашние задания, связанные с компьютерной игрой. В ходе выполнения заданий третьеклассники запомнили написания трудных слов, учили словарные слова, отработывали орфографические правила на практике.

Результаты повторных диагностик на контрольном этапе подтвердили эффективность компьютерной игры «ОрфоЗорро. По следам изученных орфограмм», которая была составлена и реализована в соответствии с условиями гипотезы.

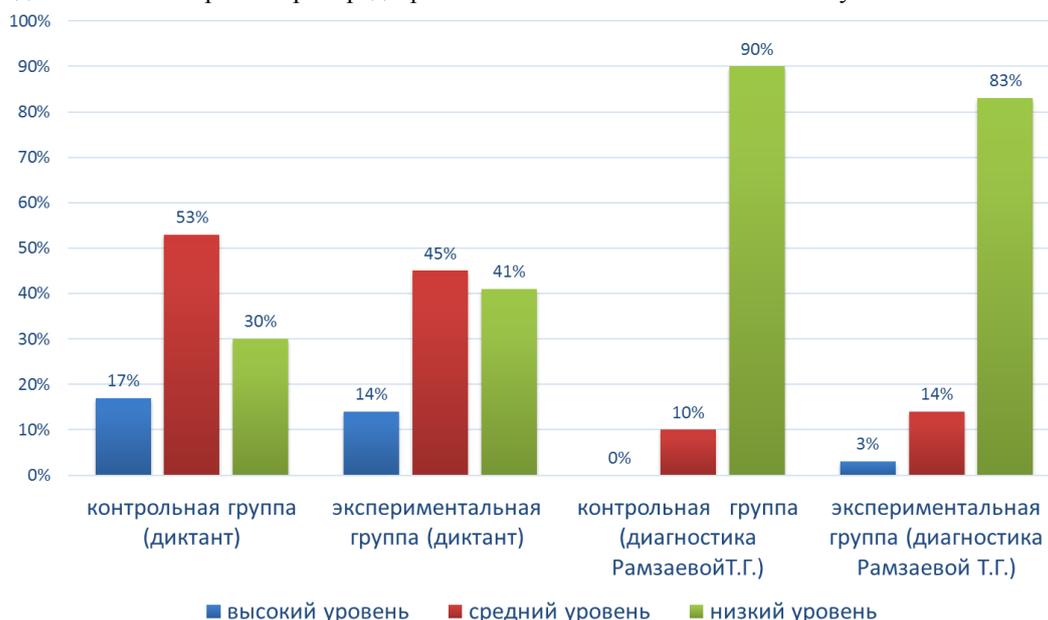


Рис. 2. Результаты контрольного этапа исследования

Обучающиеся обеих групп показали результаты по развитию орфографической зоркости выше, чем на констатирующем этапе. Однако в экспериментальной группе результаты оказались более значительными: высокий уровень орфографической зоркости в экспериментальной группе показало на 17,2% больше обучающихся, чем на констатирующем этапе исследования, в то время как в контрольной группе количество детей с высоким уровнем увеличилось на 3,3%. Низкий уровень в контрольной группе не изменился, а в экспериментальной уменьшился на 3,4%. Полученные данные подтверждены. Мы рассчитали G- критерий Знаков:

Нулевых сдвигов 6

Исключаем нулевые сдвиги.

$n = 23$

Убедились, что $5 < 23 < 300$

«Отрицательных» сдвигов 5; «положительные» сдвигов 18.

«Положительных» сдвигов больше, значит, будем считать их «типичными».

На основании этого сформулируем **гипотезу**: преобладание сдвига в сторону повышения уровня орфографической зоркости является значимым.

$G_{эмп} = 5$ (равно количеству сдвигов, которых меньше, т.е. отрицательных).

$G_{кр} = 7$ (для $p < 0,05$); $G_{кр} = 5$ (для $p < 0,01$)

$G_{эмп} < G_{кр}$ (т.к., $5 < 7$); $5 = 5$

Следовательно, экспериментальная гипотеза **подтверждается**. Значит, преобладание сдвига в сторону развития орфографической зоркости является **достоверным**.

Заключение

Проведенная нами работа по развитию орфографической зоркости у третьеклассников в процессе использования компьютерной игры «ОрфоЗорро. По следам изученных орфограмм» оказалась эффективной. Можно сделать вывод, что поставленные нами задачи выполнены и цель достигнута.

Компьютерная игра может использоваться на уроках русского языка (на орфографических пяти-

минутках, в качестве закрепления учебного материала, при подготовке к словарным диктантам и проверочным работам), во внеурочной деятельности, в качестве домашнего задания.

На наш взгляд, если систематически использовать компьютерную игру в уроки русского языка, то у обучающихся возрастет мотивация к изучению орфографической стороны речи, следовательно, со

временем значительно повысится уровень развития орфографической зоркости. Это связано с тем, что наличие мотивации у младших школьников на уроках русского языка является одним из важнейших средств повышения качества обучения.

На основе полученных данных планируются исследования, связанные с созданием компьютерной игры для 2 и 4 классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агапова, Г.Х. Формирование орфографической зоркости на материале стихотворений поэтов Оренбургской области / Г.Х. Агапова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2019. – № 12. – С. 32–36.
2. Артёмова, Е.С. Развитие орфографической зоркости младших школьников посредством дидактических игр / Е.С. Артёмова. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в начальном образовании : материалы рос. науч.-практ. конф. – Елец, 2018. – С. 7-10.
3. Асеева, Д.В. Электронные тренажеры как средство развития орфографической зоркости обучающихся / Д.В. Асеева. – Текст : непосредственный // Современные технологии в преподавании русского языка : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., к 60-летию каф. методики преподавания рус. яз. Моск. пед. гос. ун-та. – Москва, 2020. – С. 131-135.
4. Банина, Е.С. Развитие орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка посредством игр и игровых упражнений / Е.С. Банина. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития начального и эстетического образования : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 60-летию фак. нач. и муз. образования. – Могилев : Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2019. – С. 73-75.
5. Богданович, Н.Е. Формирование орфографической зоркости на уроках русского языка посредством применения информационно-коммуникационных технологий / Н.Е. Богданович. – Текст : непосредственный // Дидактика сетевого урока : материалы II Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. – Минск, 2018. – С. 93-99.
6. Большой энциклопедический словарь. – URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/> (дата обращения 10.03.2021). – Текст : электронный.
7. Емельяненко, В.В. Развитие орфографической зоркости у младших школьников через зрительные диктанты / В.В. Емельяненко, Е.Е. Сухорева. – Текст : непосредственный // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы. – Петрозаводск, 2021. – С. 21-26.
8. Жедек, П.С. Орфографическая зоркость будущего учителя / П.С. Жедек, В.В. Репкин. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1980. – № 10. – С. 63-66.
9. Исаева, Л.А. Этимологический анализ как средство развития орфографической зоркости на уроках русского языка / Л.А. Исаева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6. – С. 312-314.
10. Коврова, М.А. Развитие орфографической зоркости младших школьников на основе использования фразеологизмов / М.А. Коврова, С.И. Алексеева. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 2. – С. 80-91.
11. Кокухина, В.В. Применение тренажеров на уроках русского языка как инструмент для развития орфографической зоркости у младших школьников / В.В. Кокухина. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 4 (26). – С. 50-52.
12. Колыхматов, В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды : учеб.-метод. пособие / В.И. Колыхматов. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2020. – 157 с. – Текст : непосредственный.
13. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах: пособие для учителей / М.Р. Львов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 1998. – 207 с. – Текст : непосредственный.
14. Петрова, Т.Н. Компьютерные игровые технологии на уроках русского языка в начальной школе / Т.Н. Петрова, Е.А. Жесткова. – Текст : непосредственный // Электронное обучение в непрерывном образовании : V Междунар. науч.-практ. конф. – Ульяновск, 2018. – С. 447-452.
15. Примерная основная образовательная программа начального общего образования : одобрена решением федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15 (ред. от 04.02.2020). – URL: https://fgosreestr.ru/поор/%D0%BF%D0%BE%D0%BE%D0%BF_%D0%BE%D0%BE%D0%BE_06-02-2020. – Текст : электронный.
16. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий : распоряжение от 18.05.2020 N P-44. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
17. Сундарева, Е.А. Возможности упражнений учебников русского языка в работе по обучению орфографической зоркости младших школьников / Е.А. Сундарева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 87.
18. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2021. – 41 с. – Текст : непосредственный.

19. Фролова, Л.А. Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников / Л.А. Фролова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 41–47.
20. Шереметевский, В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку, как упражнении элементарном, в особенности / В.П. Шереметевский. – Текст : электронный // Сочинения. – Москва : Товарищество типографии А.Н. Мамонтова, 1897. – 320 с. – URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/sheremetevsky_cochineniya_1897 (дата обращения: 12.01.2022).
21. Юрьева, М.В. Графические пятиминутки как средство развития орфографической зоркости у младших школьников / М.В. Юрьева, М.М. Захарова. – Текст : непосредственный // Наука и образование. – 2020. – № 3, т. 3.

REFERENCES

1. Agarova G.H. Formirovanie orfograficheskoy zorkosti na materiale stihotvorenij pojetov Orenburgskoj oblasti [Formation of spelling vigilance on the material of poems of poets of the Orenburg region]. *Nachal'naja shkola [Primary school]*, 2019, no. 12, pp. 32–36.
2. Artjomova E.S. Razvitie orfograficheskoy zorkosti mladshih shkol'nikov posredstvom didakticheskikh igr [Development of spelling vigilance of younger students through didactic games]. *Tradicii i innovacii v nachal'nom obrazovanii: materialy ros. nauch.-prakt. konf. [Traditions and innovations in primary education]*. Elec, 2018, pp. 7-10.
3. Aseeva D.V. Jelektronnye trenazhery kak sredstvo razvitiya orfograficheskoy zorkosti obuchajushhihsja [Electronic simulators as a means of developing students' spelling vigilance]. *Sovremennye tehnologii v prepodavanii russkogo jazyka: sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf., k 60-letiju kaf. metodiki prepodavanija rus. jaz. Mosk. ped. gos. un-ta [Modern technologies in teaching the Russian language]*. Moscow, 2020, pp. 131-135.
4. Banina E.S. Razvitie orfograficheskoy zorkosti mladshih shkol'nikov na urokah russkogo jazyka posredstvom igr i igrovyh uprazhnenij [Development of spelling vigilance of younger schoolchildren in Russian language lessons through games and game exercises]. *Sovremennye tendencii razvitiya nachal'nogo i jesteticheskogo obrazovanija: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashhennoj 60-letiju fak. nach. i muz. obrazovanija [Modern trends in the development of primary and aesthetic education]*. Mogilev: Mogilevskij gosudarstvennyj universitet imeni A. A. Kuleshova, 2019, pp. 73-75.
5. Bogdanovich N.E. Formirovanie orfograficheskoy zorkosti na urokah russkogo jazyka posredstvom primenenija informacionno-kommunikacionnyh tehnologij [Formation of spelling vigilance in the lessons of the Russian language through the use of information and communication technologies]. *Didaktika setevogo uroka: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. onlajn-konf. [Online lesson didactics]*. Minsk, 2018, pp. 93-99.
6. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' [Big Encyclopedic Dictionary]. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/> (Accessed 10.03.2021).
7. Emel'janenko V.V., Suhoreva E.E. Razvitie orfograficheskoy zorkosti u mladshih shkol'nikov cherez zritel'nye diktanty [Development of spelling vigilance in younger students through visual dictations]. *Innovacionnaja traektorija razvitiya sovremennoj nauki: stanovlenie, razvitie, prognozy [Innovative trajectory of development of modern science: formation, development, forecasts]*. Petrozavodsk, 2021, pp. 21-26.
8. Zhedek P.S., Repkin V.V. Orfograficheskaja zorkost' budushhego uchitelja [Spelling vigilance of the future teacher]. *Nachal'naja shkola [Primary school]*, 1980, no. 10, pp. 63-66.
9. Isaeva L.A. Jetimologicheskij analiz kak sredstvo razvitiya orfograficheskoy zorkosti na urokah russkogo jazyka [Etymological analysis as a means of developing spelling vigilance in Russian language lessons]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [The world of science, culture, education]*, 2020, no. 6, pp. 312-314.
10. Kovrova M.A., Alekseeva S.I. Razvitie orfograficheskoy zorkosti mladshih shkol'nikov na osnove ispol'zovanija frazeologizmov [Development of spelling vigilance of younger schoolchildren based on the use of phraseological units]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of Vyatka State University]*, 2021, no. 2, pp. 80-91.
11. Kokuhina V.V. Primenenie trenazherov na urokah russkogo jazyka kak instrument dlja razvitiya orfograficheskoy zorkosti u mladshih shkol'nikov [The use of simulators in the lessons of the Russian language as a tool for the development of spelling vigilance in younger students]. *Pedagogicheskaja nauka i praktika [Pedagogical science and practice]*, 2019, no. 4 (26), pp. 50-52.
12. Kolyhmatov V.I. Novye vozmozhnosti i obuchajushhie resursy cifrovoj obrazovatel'noj sredy: ucheb.-metod. posobie [New opportunities and learning resources of the digital educational environment]. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2020. 157 p.
13. L'vov M.R. Pravopisanie v nachal'nyh klassah: posobie dlja uchitelej [Spelling in primary grades: a guide for teachers]. Moscow: Flinta: Nauka, 1998. 207 p.
14. Petrova T.N., Zhestkova E.A. Komp'juternye igrovyje tehnologii na urokah russkogo jazyka v nachal'noj shkole [Computer gaming technologies in Russian language lessons in elementary school]. *Jelektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii: V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [E-learning in lifelong education]*. Ul'janovsk, 2018, pp. 447-452.
15. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija: odobrena resheniem feder. ucheb.-metod. ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol ot 08.04.2015 № 1/15 (red. ot 04.02.2020) [Exemplary basic educational program of primary general education]. URL: https://fgosreestr.ru/poop/%D0%BF%D0%BE%D0%BE%D0%BF_%D0%BE%D0%BE%D0%BE_06-02-2020.
16. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhenii metodicheskikh rekomendacij dlja vnedrenija v osnovnye obshheobrazovatel'nye programmy sovremennyh cifrovych tehnologij : rasporyazhenie ot 18.05.2020 N R-44 [On the approval of methodological recommendations for the introduction of modern digital technologies into the main educational programs]. – Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
17. Sundareva E.A. Vozmozhnosti uprazhnenij uchebnikov russkogo jazyka v rabote po obucheniju orfograficheskoy zorkosti mladshih shkol'nikov [Possibilities of exercises of Russian language textbooks in the work on teaching spelling vigilance of younger students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education]*, 2021, no. 2, pp. 87.

18. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart naxal'nogo obshhego obrazovanija [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow: Prosveshhenie, 2021. 41 p.
19. Frolova L.A. Struktura orfograficheskoj zorkosti i uslovija ee razvitija u mladshih shkol'nikov [The structure of spelling vigilance and the conditions for its development in younger students]. *Naxal'naja shkola [Primary school]*, 2001, no. 5, pp. 41 -47.
20. Sheremetevskij V.P. Ob orfografii voobshhe i o pis'me pod diktovku, kak uprazhnenii jelementarnom, v osobennosti [On spelling in general and on writing from dictation, as an elementary exercise, in particular]. *Sochinenija [Works]*. Moscow: Tovarišhestvo tipografii A. N. Mamontova, 1897. 330 p. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/sheremetevsky_cochineniya_1897 (Accessed 12.01.2022).
21. Jur'eva M.V., Zaharova M.M. Graficheskie pjatiminutki kak sredstvo razvitija orfograficheskoj zorkosti u mladshih shkol'nikov [Graphic five minutes as a means of developing spelling vigilance in younger students]. *Nauka i obrazovanie [Science and education]*, 2020, no. 3, vol. 3.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Коврова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mariya.m8888@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5922-5560.

О.Б. Сюзева, студентка факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: syuzeva20@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8738-2966.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Kovrova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: mariya.m8888@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5922-5560.

O.B. Syuzeva, Student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: syuzeva20@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8738-2966.

УДК 373.3.016:75

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_79

**Никита Юрьевич Котеленец,
Ольга Александровна Жестовская,
Филипп Николаевич Солдатенков,
Марина Евгеньевна Снигур**
г. Сургут

**Конкурс «Лучший по предмету физическая культура» как индикатор
теоретической подготовленности учащихся младших классов**

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на базе БУ «Сургутский государственный педагогический университет» был проведен региональный конкурс «Лучший по предмету физическая культура» среди учащихся 4-ых классов школ региона. Конкурс был направлен на выявление теоретических знаний по физической культуре. Вопросы конкурса были подобраны на основе рекомендуемой учебной программы по физической культуре в начальных классах и заданий школьных олимпиад по физической культуре. По итогам конкурса были выявлены разделы программы предмета «физическая культура», требующие дополнительного внимания со стороны учителей физической культуры. Затруднения у участников конкурса вызвали вопросы, связанные с олимпийским движением и закаливанием. В целом уровень теоретической подготовленности обучающихся младших классов в ХМАО по предмету «физическая культура» можно оценить как высокий.

Ключевые слова: физическая культура, школа, конкурс, Югра, младшие классы.

**Nikita Yurievich Kotelenets,
Olga Alexandrovna Zhestovskaya,
Filip Nikolaevich Soldatenkov,
Marina Evgenievna Snigur**
Surgut

**Competition “The best in PE lessons” as an indicator of the theoretical preparedness of
primary school students**

In the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra, on the basis of the Surgut State Pedagogical University, a regional competition “The best in PE lessons” was held among 4th grades students. The competition was aimed at identifying theoretical knowledge on physical culture. The questions were selected on the basis of the recommended curriculum for physical education in primary school and the tasks of school Olympiads in physical culture. According to the results of the competition, sections of the program requiring additional attention from physical education teachers were identified. The contestants' difficulties

were caused by issues related to the Olympic movement and hardening. In general, the level of theoretical preparedness can be assessed as high.

Keywords: physical education, school, competition, Ugra, primary school.

Физическая культура как учебный предмет ставит перед обучающимися в качестве основных задач не только освоение двигательных умений и навыков, но и, в немалой степени, теоретических знаний. В учебных программах школ определены требования к знаниям обучающихся для достижения цели предмета: формирования физической культуры личности и оздоровления обучающихся с учётом их возрастно-половых особенностей.

Знания, раскрывающие сущность общих вопросов в области физической культуры и спорта, ведения здорового образа жизни, а также знания о методических основах использования средств физического воспитания в конкретных формах и направлениях играют важную роль в жизни человека. На базе подобных знаний обучающиеся способны сформировать достаточно устойчивые взгляды о пользе и необходимости регулярных занятий физической культурой и спортом.

Оценить уровень подготовленности школьников и качество усвоения теоретического материала учебной программы позволяют различные олимпиады и конкурсы.

В феврале 2021 года в БУ «Сургутский государственный педагогический университет» среди обучающихся 4-ых классов школ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры был проведен региональный конкурс «Лучший по предмету физическая культура». Конкурс проводился в онлайн-формате в виде тестирования теоретических знаний на сайте <https://moodle.surgpu.ru/> с использованием системы прокторинга (онлайн-контроля за прохождением испытания).

Программа конкурса включала в себя тестовые задания, которые содержали 30 вопросов и 3 задания-задачи, разработанные на основе учебника В.И. Ляха «Физическая культура» для 1-4 классов, а именно:

- вопросы в закрытой форме, т. е. с предложенными вариантами ответов (23 вопроса) оценивались в 1 балл;
- вопросы на сопоставление (7 вопросов), которые оценивались в 0,2 балла за каждое правильное сопоставление;
- вопросы-задачи, где необходимо было дать краткий ответ (3 вопроса), оценивались в 3 балла.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое мог набрать каждый участник – 39 баллов.

Тестовые задания были разработаны с учетом планируемых предметных результатов в рамках реализации образовательной программы по предмету «Физическая культура» в 1-4 классах и распределены по следующим разделам:

1. «Культурно-исторические основы физической культуры и спорта, олимпийского движения».

2. «Основные понятия физической культуры и спорта».

3. «Основы теории и методики обучения двигательным действиям».

4. «Основы теории и методики воспитания физических качеств».

5. «Спортивно-оздоровительные системы физических упражнений».

6. «Основы самоконтроля при занятиях физической культурой и спортом».

7. «Правила соревнований по видам спорта» [1, С. 21; 2, С. 312].

Всего в конкурсе приняли участие 68 учащихся.

Каждый вопрос был направлен на выявление теоретических знаний и интеллектуальных умений, которые формируются в рамках образовательной программы по физической культуре и прописаны в содержании курса раздела: «Знания о физической культуре».

Раздел «Культурно-исторические основы физической культуры и спорта, олимпийского движения» включал в себя самое большое количество вопросов конкурсного испытания, а именно 14 вопросов. В основном, в этом разделе проверялись знания о датах, персоналиях и символике Олимпийских игр в разные периоды (талисман, девиз, флаг, эмблема). Правильные ответы по данному разделу были даны участниками в 75% случаев.

В раздел «Основные понятия физической культуры и спорта» вошли вопросы об исходных положениях на уроках физической культуры. По рабочей программе В.И. Ляха обучающиеся 1-4 классов должны освоить многие основные понятия в области физической культуры. Процент правильных ответов по этому разделу был самым высоким из представленных в тесте – 90 %.

Раздел «Основы теории и методики обучения двигательным действиям» заключал в себя вопросы о способах торможения при спуске на лыжах, технических приемах баскетбола и правильного проведения разминки. Здесь количество правильных ответов соответствовало высокому уровню знаний и составило 84,8%

В раздел «Основы теории и методики воспитания физических качеств» были включены вопросы об основных физических качествах, развиваемых на уроках физической культуры, а также вопросы о тестах на физическую подготовленность, которыми проверяется уровень развития физических качеств. В этом разделе удалось получить 90,7% правильных ответов.

Содержание раздела «Спортивно-оздоровительные системы физических упражнений» составляли вопросы об утренней гимнастике и закаливании, о здоровом образе жизни и комплексе ГТО. В этом разделе проверялись теоретические знания об

оздоровительном значении физических упражнений. Доля правильных ответов в этом разделе оказалась несколько ниже, чем в предыдущих, и составила 75,4%.

Раздел «Основы самоконтроля при занятиях физической культурой и спортом» был представлен вопросами-задачами. Проверялось умение рассчитать величину ЧСС и время пробегания определенного отрезка. Задание представлялось одним из наиболее сложных для учащихся 4-ых классов, но, несмотря на определенные затруднения, успешно справились с задачами более половины участников – 68,6%

Раздел «Правила соревнований по видам спорта» включал в себя вопросы о спортивном инвентаре и о правилах соревнований в различных видах спорта. На вопросы из данного раздела правильно ответили 84% участников конкурса.

Проанализировав результаты конкурса «Лучший по предмету физическая культура» по каждому разделу в отдельности, мы смогли определить пробелы в теоретических знаниях и интеллектуальных умениях учащихся.

При этом интересен анализ правильных и неправильных ответов на отдельные вопросы теста, который дает возможность увидеть, по каким конкретным разделам программы в начальных классах школ ХМАО-Югры теоретическое обучение идет достаточно успешно, а по каким теоретическая составляющая предмета западает.

Среди наиболее легких для участников теста вопросов (90-92% правильных ответов) оказались те, что содержали достаточно поверхностную или широко распространенную информацию по физической культуре, не требующую специальной подготовки, но обязательную для овладения в младших классах школы (табл. 1).

Таблица 1

Вопросы с наибольшим количеством правильных ответов

Вопрос	Количество правильных ответов (%)
Установите соответствие между видом спорта и инвентарем	92,65%
Талисман Олимпийских игр 1980 года в Москве	92,65%
Выберете рисунок талисмана Олимпийских игр	92,65%
Какой технический прием игры в баскетбол изображён на рисунке	92,65%
Какова цель утренняя гимнастики?	91,18%

Помимо заданий с наибольшим количеством правильных ответов нами были проанализированы задания, вызывающие затруднения в ответе. К заданиям такого рода относились вопросы уровня региональных олимпиад по физической культуре, а также вопросы повышенного уровня сложности, согласно методике авторов [3, С. 169].

Единственным вопросом, не относящимся к категории с повышенной сложностью, являлся во-

прос о закаливании, неожиданно вызвавший серьезные затруднения у большинства участников. Логично предположить, что закаливание и подобные темы недостаточно полно рассматриваются на уроках физической культуры, хотя это и предусмотрено в предметных результатах дисциплины.

На вопросы повышенного уровня сложности в среднем было дано 40-50% правильных ответов (табл. 2).

Таблица 2

Вопросы с наименьшим количеством правильных ответов

Вопрос	Количество правильных ответов (%)
В каком году появился баскетбол?	39,71%
Что понимается под закаливанием?	42,65%
Сколько ступеней входят в структуру ВФСК «Готов к труду и обороне»?	44,12%
Почётное право зажечь олимпийский огонь на Сочинской Олимпиаде 2014 г. получили...	44,12%
Когда и где состоятся следующие Олимпийские зимние игры?	45,59%
Кто был первым победителем Олимпийских игр в Древней Греции?	55,88%

Как видим, число вопросов, вызвавших затруднения, превышает количество «легких» вопросов. Обращает на себя внимание, что из пяти вопросов по олимпийской тематике два оказались в числе наиболее «отвечаемых», а три – в категории вопросов с низким количеством правильных ответов.

Интересно, что если сравнивать ответы четвероклассников из Сургута, где реализуется целый комплекс конкурсов олимпийской направленности в ДОУ и школах на уровне начального и основного общего образования с результатами их сверстников из школ других муниципалитетов Югры, то разница в ответах будет достаточно заметна (табл. 3).

Разница в правильных ответах на вопросы по олимпийской тематике между учащимися 4-ых классов школы г. Сургута и учащимися школ других муниципалитетов ХМАО-Югры

Вопрос	Количество правильных ответов учащихся школ г. Сургута (%)	Количество правильных ответов учащихся школ ХМАО-Югры без учета представителей г. Сургута (%)
Талисман Олимпийских игр 1980 года в Москве	100%	86,73%
Выберете рисунок талисмана Олимпийских игр	100%	86,73%
Кто был первым победителем Олимпийских игр в Древней Греции?	75,44%	39,48%
Когда и где состоятся следующие Олимпийские зимние игры?	61,27%	31,96%
Почётное право зажечь олимпийский огонь на Сочинской Олимпиаде 2014 г. получили...	59,94%	34,37%

Отталкиваясь от анализа вопросов по олимпийской тематике, можно предположить, что внедрение конкурсов дает достаточно серьезный эффект для повышения мотивации к освоению знаний в области физической культуры как у детей, так и у самих учителей, уделяющих данному направлению работы больше внимания.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Конкурс среди обучающихся общеобразовательных организаций ХМАО-Югры «Лучший по предмету физическая культура» позволил выявить проблемы содержательного характера в преподавании учебного предмета и актуализировать необходимость проведения подобных мероприятий в начальном звене общего образования.

2. Наиболее эффективно детьми воспринимается информация, представленная в виде конкретного визуального образа – талисмана, рисунка, символа. Самые высокие значения правильных ответов были зафиксированы именно в тех вопросах, содержание которых было визуализировано.

3. Основные затруднения у конкурсантов возникли в вопросах, где проверялось знание конкретных исторических фактов, спортивных событий и процедур, связанных с физическим воспитанием (закаливание, обеспечение безопасности). Подобные результаты говорят о недостаточности базовой теоретической подготовки детей младшего школьного возраста по физической культуре.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анализ результатов конкурса "Лучший по предмету "Физическая культура" среди обучающихся общеобразовательных организаций ХМАО-Югры / Н.И. Синявский, А.В. Фурсов, А.Ю. Дронь, В.В. Васильев. – Текст : непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2020. – № 1. – С. 20-22.
2. Оценка теоретической и физической подготовленности обучающихся общеобразовательных организаций ХМАО-Югры по результатам проведения конкурса «Лучший по предмету Физическая культура» / Н.И. Синявский, А.В. Фурсов, Р.И. Садыков, Н.Н. Синявский. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 5 (171). – С. 311-315.
3. Солдатенков, Ф.Н. Конкурс знатоков олимпизма как средство выявления уровня олимпийской образованности школьников / Ф.Н. Солдатенков, Р.В. Абрамов. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 1 (19). – С. 167-175.

REFERENCES

1. Sinjavskij N.I., Fursov A.V., Dron' A.Ju., Vasil'ev V.V. Analiz rezul'tatov konkursa "Luchshij po predmetu "Fizicheskaja kul'tura" sredi obuchajushhihsja obshheobrazovatel'nyh organizacij HMAO-Jugry [Analysis of the results of the contest "The best in PE lessons" among students of general education organizations of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug]. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical culture: upbringing, education, training], 2020, no. 1, pp. 20-22.
2. Sinjavskij N.I., Fursov A.V., Sadykov R.I., Sinjavskij N.N. Ocenka teoreticheskoj i fizicheskoj podgotovlennosti obuchajushhihsja obshheobrazovatel'nyh organizacij HMAO-Jugry po rezul'tatam provedenija konkursa "Luchshij po predmetu Fizicheskaja kul'tura" [Assessment of theoretical and physical fitness of students of general education organizations of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug according to the results of the contest "The best in PE lessons"]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta], 2019, no. 5 (171), pp. 311-315.
3. Soldatenkov F.N., Abramov R.V. Konkurs znatokov olimpizma kak sredstvo vyjavlenija urovnja olimpijskoj obrazovanosti shkol'nikov [Competition of experts in Olympism as a means of identifying the level of Olympic education of schoolchildren]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and Pedagogical Review], 2018, no. 1 (19), pp. 167-175.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Котеленец, бакалавр направления подготовки: Педагогическое образование (профиль - физическая культура), 4 курс, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: N_kotelenets@mail.ru.

О.А. Жестовская, бакалавр направления подготовки: Педагогическое образование (профиль - физическая культура), 4 курс, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут, Россия, e-mail: philippsoldatenkov@gmail.com.

Ф.Н. Солдатенков, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: philippsoldatenkov@gmail.com.

М.Е. Снигур, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: m.snigur2011@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Kotelenets, 4th year Undergraduate Student, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: N_kotelenets@mail.ru.

O.A. Zhestovskaya, 4th year Undergraduate Student, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: philippsoldatenkov@gmail.com.

Ph.N. Soldatenkov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: philippsoldatenkov@gmail.com.

M.E. Snigur, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: m.snigur2011@yandex.ru.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_83

Татьяна Аракадьевна Крючкова
г. Шадринск

Развитие исследовательских умений младших школьников средствами факультативного курса «Учись учиться»

Статья посвящена проблеме развития исследовательских умений младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Автором представлены элементы опытно-поисковой работы по развитию исследовательских умений младших школьников средствами факультативного курса «Учись учиться». Особый интерес вызывает диагностика, а также виды работ с обучающимися на этапе формирующего эксперимента: целеполагание, анализ, самоанализ, работа в рабочих тетрадях «Учусь создавать проект», занятия с элементами тренинга, проведение цикла бесед на тему: «Мое научное кредо», «Я-исследователь», «Методы исследования», «Методы использования визуальных средств и видеоматериалов» и др. Автором доказывается, что целенаправленно организованная деятельность в процессе реализации факультативного курса «Учись учиться» способствует развитию исследовательских умений у младших школьников.

Ключевые слова: развитие, исследовательские умения, младший школьник, факультативный курс.

Tatyana Arkadievna Kryuchkova
Shadrinsk

Development of younger schoolchildren research skills by means of the extracurricular subject “Learn to study”

The article is devoted to the problem of developing the younger schoolchildren research skills according to the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. The basic concepts “skills” and “research skills” are analyzed. The author presents the elements of experimental research work on the development of younger schoolchildren research skills by means of the extracurricular subject “Learn to study” which involves consideration in extracurricular activities of theoretical aspects of the problem of developing younger schoolchildren research skills and their practical implementation by organizing project activities. Diagnostics and such types of work with students at the stage of the formative experiment as goal setting, analysis, introspection, work in workbooks “How to create a project”, classes with training elements, conducting a series of conversations on the topic: “My scientific credo”, “I am a researcher”, “Research methods”, “Methods of using visual aids and video materials” are very interesting. The author proves that purposefully organized activities in the process of realization the extracurricular subject “Learn to study” contributes to the development of younger schoolchildren research skills.

Keywords: development, research skills, junior school student, elective course.

Введение Стандарты нового поколения являются основой объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени начального общего образования. В настоящее время обновленный ФГОС НОО создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, а также направлен на формирование основ или умения учиться, на развитие способности правильно организовывать свою деятельность. Особую роль в становлении личности ученика начального звена отводится исследовательским умениям.

В приказе Министерства Просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта НОО» обращается внимание на реализацию требований к освоению Основных образовательных программ НОО, включающих личностные, метапредметные результаты и универсальные учебные действия (базовые, логические, начальные исследовательские), а также работу с информацией. С помощью педагога формулируется цель, планируются изменение объекта, ситуации; дети должны уметь проводить несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами; уметь формулировать выводы, подкрепляя их доказательствами на основе наблюдения [2, С. 34].

Проблема исследования: каковы педагогические условия развития исследовательских умений младших школьников. Какие умения учащихся начальных классов относятся к исследовательским? Как с научной точки зрения их правильно диагностировать?

Методология и результаты исследования

Теоретико-методологической основой данной работы выступают труды ученых: А.В. Леонтович, А.Н. Подьяков, Н.Б. Шумакова, др.

Прежде, чем рассмотреть понятие «исследовательские умения», определим, что же такое «умения». В словаре русского языка С.И. Ожегова термин «умение» представлен как способность делать что-либо, основанное на знании, опытности, навыке [1, С. 203].

Е.А. Юлпатова под умением подразумевает успешное выполнение действия или более сложной деятельности, связанной с выбором и применением правильных приемов работы с учетом определенных условий [5, С. 15].

Многие ученые считают, что подобные умения, на соответствующем возрастном особенностям уровне, необходимо формировать именно в начальной школе. В науке накоплен достаточно большой опыт, позволяющий исследовать проблему развития исследовательских умений младших школьников.

Так, Н.А. Семенова считает, что исследовательские умения – это умения, которые подразумевают самостоятельное выполнение учащимися работы с элементами исследования [4, С. 20].

В качестве исследовательских умений младших школьников А.И. Савенков выделяет: умение видеть проблемы, вырабатывать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, давать определение понятиям, добывать информацию, проводить самостоятельное исследование, делать сравнения, давать оценку, доказывать правильность точки зрения, составлять внутренний план умственных действий, формулировать суждения [3, С.45].

Анализ теории и практики позволил выявить следующие противоречия между возрастающими требованиями к уровню развития исследовательских умений младших школьников в учебно-познавательной деятельности и отсутствием систематизированного научного знания о развитии исследовательских умений младших школьников в процессе внеурочной деятельности средствами факультативных занятий.

Изложение результатов исследования

Оценить развитие исследовательских умений учащихся начальных классов нам позволила опытно-поисковая работа, проведенная на базе МКОУ «Лицей № 1» г. Шадринска Курганской области. В исследовании приняли участие 23 обучающихся 3 «Б» класса.

Цель исследования заключалась в проверке и оценке развития исследовательских умений у обучающихся 3 класса средствами факультативного курса «Учись учиться».

Опытно-поисковая работа была организована в три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику уровней развития исследовательских умений детей.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Определить критерии, уровни и показатели развития исследовательских умений младших школьников.
2. Подобрать диагностирующие методики, которые способствовали развитию исследовательских умений обучающихся.
3. Разработать и апробировать занятия факультативного курса «Учись учиться» и определить их эффективность.

Для решения задач нами были определены следующие критерии: когнитивный и деятельностно-практический. Когнитивный компонент представлял систему знаний о научном исследовании: о теме, этапах, методах исследования, знание основных понятий. Деятельностно-практический компонент характеризуется следующими показателями:

- умение анализировать;
- умение отбирать информацию;
- умение формулировать выводы.

Исходя из первоначального (исходного) уровня, мы проверили у детей знание теории (тема, исследование, проект); уровень развития исследовательских умений третьеклассников оценивался нами по критериям, которые имеют качественный аспект.

Для определения уровня знаний обучающихся мы задали несколько вопросов:

1. Знаешь ли ты значение слов: «исследование», «проект»? Что они обозначают?
2. Выполнял ли ты когда-нибудь проект? Назови его.
3. Что такое «тема»?
4. Формулировал ли ты цель?
5. Как ты выполнял проект? Назови этапы.

На первый вопрос ни один ребенок из 23 опрошенных не дал правильный ответ.

Ответы были следующие: «Проект – это работа вместе» – 2 (8,7%); рассказ о чем-либо – 4 (17,2%), мероприятие – 1 (4,3%), документ – 1 (4,3%), когда много очень человек – 1 (4,3%); задание, которое нужно выполнить вместе – 1 (4,3%); важное дело – 1 (4,3%); когда что-то рассказываешь у доски – 3 (12,9%); тема, которую изучают – 1 (4,3%). Не смогли ответить на вопрос 8 обучающихся (34,7%), что говорит о низком уровне знаний учащихся о проекте и исследовании.

На 2-ой вопрос только 13 человек (58%) ответили положительно, 10 человек (42%) не дали ответа. На 3 вопрос: «Что такое тема»? 50% детей ответили правильно, 30% обучающихся дали определение «своими словами», 20% обучающихся не смогли дать определения совсем.

На 4 и 5 вопросы 80% обучающихся ответили, что не знают, не знакомы с этапами проекта, не могут дать определение цели только 20% ответили с помощью наводящих вопросов. Анализ результатов анкетирования показал низкий уровень теоретических знаний обучающихся, который влияет на развитие исследовательских умений младших школьников.

Используя диагностику Л.Ф. Тихомировой, мы определили у детей уровень исследовательских умений. По субгесту «Умозаключения» мы оценили умение учащихся делать выводы и умозаключения (структурировался в ходе исследования языковой материал по определению существенных и несущественных признаков понятия «Имя существительное»). Тест показал, что дети делают выводы только с помощью учителя.

Методика Р.С. Немова (прием «Мозговой штурм») помогла нам выявить умение обучающихся доказывать, аргументировать, высказывать свою точку зрения. Были заданы вопросы. «Какой город является столицей России?» (Екатеринбург, Санкт-Петербург, или Москва). Обоснуйте.

Что легче: килограмм яблок или килограмм гвоздей? Дети в основном хорошо справились с заданиями, но умение аргументировать развито недостаточно хорошо.

Умение наблюдать диагностировалось по рисунку, на котором дети должны были нарисовать цветок, который предложено было рассмотреть. 52% обучающихся нарисовали цветок просто, без характерных признаков, детали выделили на рисунке только 18% обучающихся, 30% вообще не

смогли нарисовать цветок правильно, красиво. Диагностировать умение младших школьников делать выводы, мы проверили с помощью пословиц. Нужно было подобрать к художественному тексту пословицу и обосновать свое предположение. Анализ диагностирующих заданий позволил выявить общий уровень развития исследовательских умений учащихся.

Исходя из результатов диагностики, можно сделать вывод, что 15% обучающихся обладают высоким уровнем развития исследовательских умений, 46% находятся на среднем уровне, у 39% обнаружился низкий уровень развития исследовательских умений.

Анализ полученных данных показал, что уровень развития исследовательских умений младших школьников в основном средний и низкий, что говорит о необходимости его повышения.

С целью эффективности развития исследовательских умений младших школьников на этапе формирующего эксперимента, нами был разработан и реализован факультативный курс «Учись учиться». На период эксперимента был разработан цикл из 13 занятий, включающий в себя следующие блоки:

- диагностический (2 занятия);
- информационный (7 занятий);
- тренинговый (4 занятия).

Целью факультативного курса являлось развитие исследовательских умений у обучающихся 3 класса. В процессе работы нами были сформулированы задачи:

- научить детей новым терминам, понятиям, необходимым для осознания проектной деятельности;
- развивать способности детей работать в коллективе, в тесном сотрудничестве;
- овладеть навыками научной дискуссии;
- научиться организовывать исследование, правильно, последовательно его выполнять.

Для реализации поставленных задач мы изучили и применили на занятиях элементы образовательных технологий, которые можно использовать в начальной школе: технология целеполагания, рефлексии, проектной и игровой деятельности, здоровьесберегающая.

В процессе работы курса мы предложили детям приобрести специально разработанные рабочие тетради «Учусь создавать проект» (3 класс) для начальной школы, которые учат детей целенаправленно овладевать теорией и практикой исследования. Темы занятий были сформулированы таким образом, чтобы дети в игровой форме познавали научный материал, знакомились с научными понятиями.

Тема 1. «Познаю себя». Анкетирование. Стартовая диагностика.

Тема 2. «Подготовка к проведению исследования». Определение предметной области, темы исследования.

Тема 3. «Что такое цель? Как ее сформулировать?». Тренинг целеполагания.

Тема 4. «В гостях у пана - Плана». Планирование исследования.

Тема 5. Методы исследования.

Тема 6. «Соберем кузовок». Сбор и обработка информации.

Тема 7. «Город мастеров». Оформление исследования. Тренинг.

Тема 8. «Как подготовить презентацию?». Тренинг.

Тема 9. «Почемучка готовит доклад». Как его можно оценить?.

Тема 10. «Научная дискуссия». Ответы на вопросы. Тренинг.

Тема 11. Представление и защита исследования.

Тема 12. Учебная конференция.

Тема 13. Итоговая диагностика.

Занятия проходили во внеурочное время, где дети подготавливались к проведению исследования: заполняли «Спутник исследователя», кратко описывали научную литературу (учебники, справочники, словари, энциклопедии, периодические издания); узнавали методы исследования, особенности проведения эксперимента, учились оформлять глоссарий, строить гипотезы в виде устных и письменных высказываний, формулировать цели и задачи.

Следует отметить, что данная работа вызвала определенные трудности у обучающихся, так как в основу курса закладывались не только предметные, но и метапредметные (познавательные, коммуникативные и регулятивные) УУД, что соответствует требованиям ФГОС НОО.

Дети упражнялись в формулировке темы, проблемы и определении актуальности исследования. Обращали внимание на то, чтобы тема представляла интерес для обучающихся, была им понятна, связывали тему с выбором профессии или определенным видом деятельности. Так, например, нужно было сформулировать тему о домашних животных. Дети предлагали разные варианты, дополняли, уточняли формулировки: «Бережное отношение к животным», «Собака-друг человека», «Чем мы можем помочь бездомным животным?», «Еще раз о милосердии». Последнюю формулировку дети не приняли, так как она не совсем соответствовала теме и была достаточно «широкой».

Основными формами работы факультативного курса «Учись учиться» были: индивидуальная, групповая, коллективная.

К индивидуальной форме работы мы отнесли: анкетирование, индивидуальное консультирование, рефлексию. Дети учились грамотно задавать вопросы, составлять простой тест, проводить простейший опрос. Индивидуальное консультирование помогало в решении сложившихся проблем у ребёнка, способствовало самостоятельному принятию решений, а, следовательно, правильной организации исследования.

Групповая форма работы заключалась в организации и проведении практических занятий с элементами тренинга по целеполаганию, самоанализу, групповых дискуссий, культуре предоставления исследования, его эстетическом выполнении и техническом обеспечении. Весь класс был поделен на группы. Каждая группа получала задание, качественно планировала его выполнение и представление, затем результаты всех групп сравнивались и анализировались. Дети в процессе групповых занятий учились друг у друга ставить цели, задачи, планировать свою деятельность, оценивать свою работу. В каждой группе был консультант (студент), который помогал обучающимся овладеть умениями исследовательской деятельности. Особенный интерес вызвало у обучающихся изучение научной литературы, ее грамотное оформление и цитирование в виде небольшого реферата.

Коллективная форма работы заключалась в проведении цикла бесед на тему: «Как выбрать тему проекта?», «Мое научное кредо», «Я-исследователь», «Методы исследования», и др. Коллективная форма работы была рассчитана на формирование теоретических знаний о структуре исследования, о методах его выполнения, об этапах планирования и реализации проектов, о видах исследовательской деятельности.

Обучающимся был предложен для выполнения коллективный краткосрочный проект «Букет для учителя». Дети быстро определили значимость работы, этапы работы над проектом. В результате совместной дискуссии были определены конечные результаты и способы представления проекта. Была подготовлена также ваза для цветов – тюльпанов разного цвета, которые дети подготовили своими руками, используя технику «оригами». Это было совсем не просто. Вначале дети просматривали видеосюжет, запоминали последовательность выполнения тюльпана. Каждая группа выполняла изделие определенного цвета. Многие дети затруднились в выполнении отдельных операций, но коллективная работа дала прекрасный результат. У учителя получился большой и красивый букет.

Коллективная форма работы помогала обучающимся овладеть теоретическими сведениями о научном исследовании: дети учили новые слова, знакомились с научными формулировками понятий: «проект», «тема», «умозаключение», «дискуссия», «гипотеза». В результате занятий факультативного курса дети научились не только выполнять, но и правильно оформлять исследовательскую работу: титульный лист, введение, оглавление, основную часть, заключение, список использованных источников литературы. Итогом работы была защита проекта. Дети сами готовили доклад, сделали глоссарий, вели научную дискуссию; самостоятельно оценивали свой проект.

На этапе итогового эксперимента мы провели сравнительный анализ уровня развития исследовательских умений младших школьников. Анализ показал, что дети после окончания факультативного

курса «Учись учиться» знают, что такое проект, исследование, этапы работы над проектом; стали правильно отвечать на вопросы, хорошо ориентироваться в ключевых понятиях, называли последовательность работы над проектом, осознанно отвечали на вопросы о методах исследования. На итоговом занятии была использована знакомая диагностика Л.Ф. Тихомировой, Л.Ф. Чупрова. Материал - субтесты «Умозаключения» из варианта методики «Словесные субтесты» был интересен обучающимся. Задания были другие, но направлены также на выявление умения наблюдать, сравнивать, делать выводы, умозаключения.

В результате сравнения было установлено, что уровень развития исследовательских умений у младших школьников стал выше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Дети стали лучше анализировать, правильно производить отбор информации, формулировать выводы, грамотно, в соответствии с требованиями, представлять результаты своего исследования. Верно подобранные формы работы научили обучающихся правильно работать в группе, общаться, планировать, оцени-

вать результаты совместной деятельности. В результате занятий факультативного курса дети стали более внимательны к деталям, научились наблюдать, сравнивать, анализировать, выделять характерные признаки предмета или явления, стали быстро осуществлять поиск информации с использованием различных источников и алгоритмов, а интересно организованная работа способствовала развитию исследовательских умений младших школьников.

Заключение. Таким образом, опытно – поисковая работа подтвердила наше предположение о том, что факультативный курс «Учись учиться» для обучающихся 3 класса повысил уровень развития исследовательских умений.

В ходе исследования было установлено, что проблема развития исследовательских умений в начальной школе является актуальной для современной образовательной практики. Предложенный нами факультативный курс «Учись учиться» способствовал не только развитию исследовательских умений младших школьников, но и вызвал большой интерес к процессу познания окружающего мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : около 57000 слов / С.И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – Москва : Рус. яз., 1987. – 750 с. – Текст : непосредственный.
2. Приказ Министерство просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – Москва, 2021. – 56 с. – Текст : непосредственный.
3. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара : Учебная литература, 2004. – 80 с. – Текст : непосредственный.
4. Семенова, Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Семенова. – Томск, 2007. – 203 с. – Текст : непосредственный.
5. Юлпатова, Е.А. Формирование исследовательских умений старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Юлпатова. – Волгоград, 2007. – 137 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Ozhegov S.I. Slovar' russkogoazyka: okolo 57000 slov [Russian Language Dictionary]. In N.Ju. Shvedovoj (ed.). Moscow: Rus. jaz., 1987. 750 p.
2. Prikaz Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj federacii ot 31 maja 2021 g. №287 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education"]. Moscow, 2021. 56 p.
3. Savenkov A.I. Metodika issledovatel'skogo obuchenija mladshih shkol'nikov [Methodology of research teaching of younger students]. Samara: Uchebnaja literatura, 2004. 80 p.
4. Semenova N.A. Formirovanie issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of research skills of younger students. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Tomsk, 2007. 203 p.
5. Julpatova E.A. Formirovanie issledovatel'skih umenij starsheklassnikov. Dis. kand. ped. nauk [Formation of research skills of high school students. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Volgograd, 2007. 137 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.А. Крючкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kryuchkova_1958@list.ru, ORCID: 0000-0002-6598-2135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.A. Kryuchkova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kryuchkova_1958@list.ru, ORCID-0000-0002-6598-2135.

Наталья Александровна Кузнецова,

г. Шадринск

Артём Николаевич Рукавишников

с. Красная Звезда, Шадринского района, Курганской области

Организация внеурочной спортивной деятельности в сельской школе

Внеурочная деятельность по спортивно-оздоровительному направлению в школе, согласно ФГОС, была создана в целях широкого привлечения учащихся к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Такая деятельность формирует положительное отношение к здоровому образу жизни, к активному отдыху и повышению уровня физической подготовленности.

Внеурочная деятельность учащихся составляет особое положение в работе педагога физической культуры. Она способствует успешной реализации общих задач физического воспитания, но и имеют свои специфические особенности.

Организация внеурочной деятельности в сельских школах требует специального подхода, так как условия жизнедеятельности сельских школ кардинально отличаются от городских.

В статье рассмотрены задачи и значение внеурочной спортивной деятельности, специфика организации внеурочной спортивной деятельности в сельской школе, обусловленные рядом особенностей, характерных для малокомплектных школ.

Представлены результаты исследования методами анкетирования и наблюдения особенностей организации внеурочной спортивной деятельности в сельской школе в сравнении с городской. Выявлены трудности и проблемы, с которыми сталкиваются учителя физической культуры в сельских школах.

С учётом выявленных особенностей и проблем, предложены методические рекомендации, призванные помочь учителям физической культуры сельских школ организовывать внеурочные спортивные мероприятия более качественно.

Ключевые слова: спортивная внеурочная деятельность, спортивные мероприятия, сельская школа, физическое воспитание.

Natalia Aleksandrovna Kuznetsova,

Shadrinsk

Artem Nikolaevich Rukavishnikov

Krasnaya Zvezda, Shadrinsky district, Kurgan region

Organization of extracurricular sports activities in a rural school

According to the Federal State Educational Standard Extracurricular, sports and recreation activities at school were created in order to attract students to regular physical education and sports. Such activities form a positive attitude towards a healthy lifestyle, active recreation and improving the level of physical fitness. Extracurricular activities constitute a special position in the work of a physical education teacher. It contributes to the successful implementation of the general tasks of physical education but also have their own specific features. The organization of extracurricular activities in rural schools requires a special approach since the living conditions of rural schools are radically different from urban ones. The article discusses the tasks and importance of extracurricular sports activities, the specifics of the organization of extracurricular sports activities in a rural school, due to a number of features characteristic of small schools. The article presents the results using survey methods and observation of the features of the organization of extracurricular sports activities in rural schools in comparison with urban ones. Difficulties and problems faced by physical education teachers in rural schools are identified. Taking into account the identified features and problems, methodological recommendations are proposed to help teachers of physical education in rural schools organize extracurricular sports events more efficiently.

Keywords: sports extracurricular activities, sports events, rural school, physical education.

Во всем мире физическая культура является одним из главных средств воспитания человека, которое гармонично может сочетать в себе как моральную чистоту, так и физическое совершенство. Физическая культура – это не только эффективное средство развития человека, но это и укрепление, и сохранение здоровья, средство для общения и проявления социальной активности учащихся, но она также значительно влияет на другие аспекты человеческой жизни, такие как авторитет человека и положение в социуме.

Учащиеся находятся в общеобразовательном учреждении большую часть дня, поэтому ответственность за сохранение и укрепление их физического, психического здоровья возлагается не только на семью школьника, но и на коллектив педагогов образовательного учреждения. Здоровье

человека – один из основополагающих факторов его личного успеха. Роль школы в этом вопросе очень важна, ведь именно в детстве формируется здоровье человека.

Внеурочная деятельность по спортивно-оздоровительному направлению в школе была создана в целях широкого привлечения учащихся к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Такая деятельность формирует положительное отношение к здоровому образу жизни, к активному отдыху и повышению уровня физической подготовленности.

Внеурочная деятельность учащихся составляет особое положение в работе педагога физической культуры. Она способствует успешной реализации общих задач физического воспитания, но и имеют свои специфические особенности [4].

К таким задачам относятся:

- осуществление неразрывной связи учебной и внеурочной работы;
- привитие интереса к физической культуре и спорту, спорту высших достижений;
- приучить к систематическим и регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- реализовать скрытый потенциал каждого школьника, развивая необходимые для этого качества как физические, так и моральные;
- мотивация учащихся к регулярной физической подготовке на уроке, в спортивных кружках и секциях, сдачи норм комплекса ГТО;
- привлечение к физическому воспитанию учащихся, педагогический коллектив школы, родителей школьников и местных общественных организаций.

Организация внеурочной деятельности в сельских школах требует специального подхода, так как условия жизнедеятельности сельских школ кардинально отличаются от городских.

Ограниченность территорий, удаленность от города значительно снижают возможности в организации свободного времени детей, подростков, молодежи. В селе недостаточны объемы и качество физкультурно-оздоровительных услуг, отсутствуют современные спортивные сооружения для развития массовых видов спорта [4, 9, 10, 12].

Таким образом, существует противоречие между необходимостью повышать у подрастающего поколения интерес к спортивной деятельности, используя при этом внеурочные спортивные мероприятия, и тем, что при их организации и реализации в сельских школах учителя сталкиваются с рядом трудностей, которые не позволяют проводить внеурочную деятельность достаточно эффективно, что делает актуальной проблему исследования, которая заключается в поиске оптимальных способов организации внеурочных спортивных мероприятий даже в условиях сельской школы.

Данная проблема в той или иной степени затрагивалась исследователями (И.В. Абрамов [1], Н.В. Гогина [3], Н.А. Кузнецова [5], С.С. Куницын [7], Т.Н. Леонтьева [8], С.В. Селезнёва [10]), но современных работ, в которых бы внимательно изучался данный вопрос и предлагались пути его решения, явно недостаточно.

Есть множество условий для организации внеурочной спортивной деятельности в сельской школе, так как Россия большая, многонациональная страна, для каждой конкретной сельской школы особенности могут различаться в зависимости от географического положения, климата, культурного наследия региона, количества населения и т.д., но можно выделить их общие черты:

- из-за малонаселённости сёл необходимо задействовать все живые активы для организации внеурочной спортивной деятельности от учителей до родителей и администрации села;

- для гармоничного развития спортсменов нужно проводить больше соревнований, но в условиях одной сельской школы это практически невозможно, поэтому для разнообразия и обмена опытом соревновательного характера стоит острая потребность в сотрудничестве школ из соседних сёл;

- большой проблемой для сельской местности является удаленность от районов и областных центров. Дети часто не имеют возможности принять участия в каких-либо спортивных праздниках и фестивалях районных и областных уровней из-за плохих дорог, отсутствия личного автобуса и водителя в школе;

- в последнее время набирает тенденция закрытия малокомплектных школ и объединения этих образовательных учреждений в одно, исходя из этого большая часть детей находится на «подвозе», т.е. детей из ближайших населенных пунктов привозят и увозят по расписанию, из-за этого не все учащиеся могут оставаться на внеурочные мероприятия, так как потом не смогут добраться до дома;

- из-за малоукомплектованности школ в сёлах редко бывает возможность собрать команду одного класса, одного возраста, так как в среднем в классах учиться по 7-8 человек (а в старших классах, порой, и 2-4 человека), но не все обладают определенными спортивными навыками, другие же учащиеся имеют другие интересы или уже задействованы в других активных сферах в жизни школы (КВН, театр, проведение каких-либо школьных мероприятиях);

- школа в селе является одним из главных досуговых центров, поэтому дети нередко занимаются несколькими видами деятельности, посещают несколько кружков и секций, в связи с этим необходимо грамотно продумывать организацию работы кружков, секций и внеурочных мероприятий для реализации воспитательных задач;

- также на проведение внеурочных спортивных мероприятий влияет материально-техническая база образовательного учреждения, будет невозможно реализовать мастер-класс по самбо, если школа не оснащена гимнастическим залом или определенным количеством спортивных матов, скудность форм проведения «Весёлых стартов» из-за отсутствия или устаревшего инвентаря, или затрудненность участия в мероприятиях по спортивному ориентированию, если в школе нет компасов и учащиеся отсутствуют знания и навыки по его использованию;

- из-за малоукомплектованности, скудности материально-технической базы, плохой логистики достижение высоких спортивных результатов становится почти невозможным, поэтому во внеурочных спортивных мероприятиях преобладают воспитательные цели и задачи [6, 5, 12].

Анализ многих источников, учительских форумов и бесед, а также собственный опыт показали, что, несмотря на высокий уровень развития разных форм проведенных внеурочных мероприятий, они не

имеют готовых решений в привлечении школьников к участию в дополнительной спортивной деятельности. Перед учителем физической культуры встала сложная цель – поиск путей привлечения учащихся во внеурочную спортивную деятельность.

У педагогов возникает актуальный вопрос, как можно и возможно ли привлечь большее количество детей и поднять интерес у учеников к внеурочной спортивной деятельности. К большому сожалению, однозначного ответа на это вопрос нет. «Детям теперь не нужны спортивные игры, телефон и компьютер — вот что привлекает их больше всего!» – такова первая реакция большинства учителей физической культуры. Действительно возникает множество проблемных вопросов и ситуаций, решение которых должно быть найдено в ближайшее время.

Главной задачей внеурочной спортивной деятельности в школе сельской местности является вовлечение в систематические тренировки большого количества детей и подростков. Для этого необходимо создание новой системы таких мероприятий, гарантирующей общедоступные занятия и формирующей устойчивый интерес к регулярным тренировочным занятиям и здоровому образу жизни.

Нами было проведено исследование, направленное на сравнение организации внеурочной спортивной деятельности в сельской и городской школах. Оно проходило на базе МКОУ «Краснозвездинская СОШ имени Г.М. Ефремова» Шадринского района Курганской области, МБОУСОШ Ханты-Мансийский Автономный округ – Югра, Советского района посёлок Зеленоборск, МБОУ «Бороздинская ООШ» Альменевского района Курганской области, а также для сравнения в городской школе – МБОУ «Лицей №1» город Шадринск.

В ходе исследовательской работы было проведено анкетирование с учителями физической культуры, работающими в сельской местности и городской школе. Педагогам были заданы вопросы:

1. Сколько учеников обучаются в вашей школе?
2. Существуют ли в вашей школе спортивные секции? Какие?
3. Примерное количество учащихся, посещающих спортивные кружки и секции.
4. Сколько спортивных мероприятий было проведено в этом году? (если есть возможность, то перечислить какие именно).
5. Охотно ли ученики принимают участие в спортивной деятельности школы? Какие классы наиболее активны и отзывчивы в таких мероприятиях?
6. Как происходит организация спортивных мероприятий в вашей школе? (планируются ли мероприятия или соревнования заранее, как сообщается информация о мероприятии).
7. С какими трудностями вы сталкиваетесь при организации таких спортивных мероприятий?
8. Какие пути решения этих проблем вы можете предложить?

9. Растёт ли заинтересованность у учащихся во внеурочных мероприятиях по физической культуре? Как вы думаете, почему?

– Ответы на первый вопрос оказались следующими. В МКОУ «Краснозвездинская СОШ» обучаются 250 человек; в МБОУ «Зеленоборская СОШ» учатся 230 детей; в МКОУ «Бороздинская ООШ» учатся 32 человека; в МБОУ «Лицей № 1» обучаются 1197 детей.

– В сельских школах ученикам предлагается посещение следующих спортивных секций: волейбол, ОФП, баскетбол, волейбол, футбол. В городской школе дети могут заниматься ОФП, баскетболом, волейболом, футболом, пауэрлифтингом. То есть материальная база городской школы шире и позволяет предоставить детям возможность тренироваться также в секции пауэрлифтинга, которая требует наличия тренажёрного зала.

– На третий вопрос мы получили следующие ответы:

В спортивных секциях «Краснозвездинская СОШ» занимаются 16 учащихся (6,4%), в «Бороздинская ООШ» спортивные секции посещают 15 человек (46%), в «Зеленоборская СОШ» 80 учеников посещают спортивные секции (34%). Секции в МБОУ «Лицей №1» посещают 30 учащихся (2%) (См. диаграмму № 2.1.2). То есть, чем больше школа, тем меньший % учащихся вовлечён в спортивную деятельность. Это объясняется возможностью городских детей (а также Краснозвездинской сельской школы, но расположенной недалеко от города) посещать, помимо школьных секций, кружки и секции в организациях дополнительного образования, например, спортивные школы и клубы («Ермак», «Гонг», «Юность» и др.).

– Ответы на четвёртый вопрос оказались следующими. В МКОУ «Краснозвездинская СОШ» за три учебных четверти 2021/2022 года было проведено около 10 мероприятий, в том числе: «День Здоровья», «Зарядка с чемпионом», «Большие гонки», «Осенний кросс», «Самый ловкий, самый сильный» и др. В Зеленоборской СОШ за три учебных четверти было проведено 11 спортивных мероприятий (турслёт, «Кросс нации», «День здоровья», «Зимние забавы», «Зарница», «Орленок», «Лыжня России», «Весёлые старты», первенство по футболу, первенство по волейболу, первенство по пионерболу). В МКОУ «Бороздинская ООШ» было проведено 10 спортивных внеурочных мероприятий. МБОУ «Лицей № 1» предложил своим учащимся 12 мероприятий (турслёт, Всероссийская олимпиада школьников, «Юнармеец», «Зарница», «Малые олимпийские игры», «Весёлые старты», первенство по волейболу, первенство по баскетболу, первенство по лёгкой атлетике, «Сыны отечества», «Мы - патриоты», лыжные гонки). То есть и в городской, и в сельских школах проводится достаточное количество спортивных мероприятий.

– Результаты пятого вопроса оказались следующими. Учителя городской школы отмечают более активное участие в спортивных мероприятиях

учащихся начального звена, а в 5-6 классе наблюдают незначительное снижение активности, объясняя это возрастными особенностями подростков, а также тем, что многие из них реализуют свои интересы к двигательной активности в рамках посещения учреждений дополнительного образования. Педагоги, работающие в сельских школах, замечают заинтересованность у детей 8-10 классов, так такие ученики могут быть привлечены к организации или судейству спортивного мероприятия.

– О проведении будущих спортивных мероприятий учителя МБОУ «Лицей №1» сообщают физрогам классов, классным руководителям, а также распечатывают объявления, которое размещают у расписания учащихся и в учительской. Во всех школах учителя физкультуры согласуют будущие спортивные мероприятия с администрацией и педагогами-организаторами, после чего добавляют его в план на год.

– Трудности, с которыми сталкиваются учителя городской школы при организации внеурочной спортивной деятельности:

1) В связи с новыми рекомендациями для крупных школ в период COVIDa, учащихся необходимо разделить на две учебные смены;

2) Недостаточное количество времени у самого учителя, так как кроме основной деятельности учителя-предметника, большинство имеет ещё и классное руководство, которое требует больших временных и энергетических затрат;

3) Часто не хватает качественного инвентаря, и приходится придумывать мероприятие с тем инвентарем, что имеется в школе;

4) Загруженность спортивного зала.

Ответы на этот вопрос учителей, работающих в сельской школе, оказались следующими. Самую частую проблему в организации спортивных мероприятий учителя физической культуры видят в небольшом количестве учащихся, что не позволяет проводить различные соревнования среди школьников одного возраста. Вторая трудность, с которой сталкиваются все учителя при организации внеурочной деятельности, является отсутствие современного и необходимого инвентаря, который помогает создавать мероприятия в более привлекательных для школьников формах. Сложность в проведении спортивных мероприятий среди сельских школьников заключается в том, что в связи с объединением малокомплектных школ, большинство детей вынуждены добираться согласно строгому расписанию автобуса до уроков и после уроков. Следующая трудность, с которой сталкиваются учителя — это отсутствие нескольких педагогов физической культуры, что существенно упростило бы организацию спортивных мероприятий. Последняя проблема, о которой говорят педагоги сельских школ – это отсутствие материальной базы для поощрения школьников. Не все школы готовы договариваться и искать спонсоров для финансовой поддержки.

– Для решения проблем, возникающих при организации и проведении спортивных мероприятий в сельской школе, учителя предлагают искать спонсоров, что поможет найти материальную базу для поощрения учеников и приобретения необходимого инвентаря.

– На последний вопрос мы получили следующие ответы. Лишь один учитель физической культуры отметил рост заинтересованности у учащихся к внеурочным спортивным мероприятиям. Снижение интереса к внеурочной деятельности большинство учителей объясняет тем, что условия комьютеризации общества, приобретением гаджетов детям, они увлечены онлайн-общением и онлайн-играми. Также заметно сказался период пандемии, в связи с этим количество мероприятий значительно снизилось, дети стали не так активны, им интереснее сидеть дома в телефоне, чем заняться физической деятельностью.

Нами были проанализированы ответы учителей физической культуры, работающих в сельских и городской школах, в результате чего нам удалось выяснить, с какими трудностями столкнулись учителя в процессе организации и проведения внеурочной спортивной деятельности. Учителя городской школы отмечают, что главная трудность в проведении внеурочных мероприятий, заключается в отсутствии свободного времени у учителя и большая загруженность спортивного зала в связи с выходом школы в две учебные смены. В сельских же школах учителя сталкиваются с такими проблемами, как маленькое количество учащихся, отсутствие нескольких учителей физической культуры, недостаточность материальной базы для поощрения учеников, отсутствие необходимого инвентаря. В городской школе наиболее активны учащиеся начального звена, учителя сельских школ отмечают заинтересованность детей 8-10 классов, так как их можно привлекать к организации и проведению спортивных мероприятий. Как в сельских, так и в городских школах для учащихся предлагаются разные секции и спортивные мероприятия. В городской и сельской школе учителя физической культуры совместно с организаторами составляют план спортивных мероприятий на год, стараются учитывать интересы детей и выбирать разные формы мероприятий. Результаты проведённой анкеты помогут в дальнейшем понять, какие меры помощи и поддержки нужны учителям физической культуры для полноценного проведения внеурочных спортивных мероприятий.

К специфическим особенностям, влияющим на организацию внеурочной спортивной деятельности в условиях сельской малочисленной школы, относятся малая наполняемость класса и отсутствие параллели классов, что создает следующие проблемы при организации этой работы:

– невозможность выполнить учебную программу по подвижным и спортивным играм в одном классе;

- отсутствие стимула к соревновательной деятельности на уроках и возможности для сравнения и оценки реальных успехов в спортивных достижениях;

- отсутствие эмоциональности, привлекательности занятий;

- психологическая незащищенность ребенка, постоянный контроль учителя за учеником;

- однообразие обстановки, контактов, форм взаимодействия;

- ограниченный выбор форм физкультурно-оздоровительной работы в учебной и внеучебной деятельности.

В связи с этим в сельской школе целесообразно использовать такие методические рекомендации, которые помогут учителям физической культуры привлечь школьников к участию во внеурочной спортивной деятельности. Такие рекомендации позволят успешно решить следующие задачи:

- удовлетворение потребностей учащихся в выборе форм занятий спортивной деятельности (учебной, кружковой, секционной, клубной);

- выявление индивидуальных возможностей, способностей каждого школьника и реализация их в процессе игровой, соревновательной, спортивной деятельности;

- воспитание дружного сплоченного спортивного коллектива, способного защищать честь школы на соревнованиях различного уровня;

- включению в учебный процесс дополнительных видов спорта и др.

В условиях села для проведения внеурочной спортивной деятельности, мы считаем, необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций.

Методические рекомендации проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий (утренняя зарядка, физкультминутки).

Проведение данных зарядок должно быть утверждено администрацией сельской школы, составлено расписание, согласно которому каждый класс знает дату и время таких утренних разминок, что позволяет классному коллективу заранее разработать комплекс упражнений. Гимнастика до уроков может проводиться как в помещении, так и на свежем воздухе. В зависимости от возраста учеников и условий проведения продолжительность утренней гимнастики равна 7-10 минутам.

Методические рекомендации проведения спортивных соревнований среди учащихся.

Спортивные соревнования являются одной из самых интересных, увлекательных форм внеурочной работы по физическому воспитанию в сельской школе. Соревнования, как и другие виды внеурочной работы, должны включаться в общий годовой план работы школы. В начале учебного года точно определяются сроки проведения, прописывается положение и программы соревнований. С учетом этих сроков заблаговременно проводится подготовка к соревнованиям. Каждое соревнование

должно проходить в соответствии с положением, в котором указываются: цели и задачи соревнования, руководство, время и место проведения, участники, программа, условия проведения, порядок награждения участников команд, форма заявки и сроки ее представления.

Проведение любых соревнований требует тщательной подготовки и соблюдение четких рекомендаций. Для того, чтобы соревнования прошли успешно необходимо благоустройство и строительство пришкольных спортивных и игровых площадок, создание троп здоровья, уборка задействованных территорий. Необходимо создать разновозрастные группы учащихся для проведения в связи с малокомплектными классами и отсутствием параллелей. В этом случае предусматривается объединение на занятии учащихся, близких по своим анатомо-физиологическим особенностям (1-2, 3-4, 5-6, 7-9, 10-11 кл.). Проведение таких соревнований может быть организовано совместно с учащимися близлежащих школ. На спортивных соревнованиях необходимо присутствие медицинского работника, также заранее необходимо провести с учащимися инструктаж по технике безопасности. Для проведения серьезных соревнований среди учащихся близлежащих школ возможен поиск спонсоров со стороны бывших выпускников, фонда сельского сообщества или отдельных частных компаний. Спонсорская помощь необходима в сельских школах для приобретения инвентаря и раздаточного поощрительно материала для участников мероприятия.

Методические рекомендации для проведения «Дня здоровья и спорта».

В начале каждого квартала рекомендуется спланировать содержание дня здоровья. Необходимо учитывать время года, в которое будет проводиться данное мероприятие. Содержание дней здоровья и спорта должны составлять подвижные игры, спортивные упражнения, спортивные развлечения, пешеходные прогулки. Учитель заранее составляет план данного мероприятия, объявляет лидерам классов и классным руководителям все нюансы, которые требуют особого внимания и предварительной подготовки.

Все эти физкультурно-оздоровительные мероприятия помогают добиваться от детей умения применять на практике накопленный опыт: выполнять упражнения из раздела основных движений, использовать элементы спортивных игр. Мероприятие «День здоровья и спорта» в сельской школе формирует позитивное отношение к здоровому образу жизни, поэтому к проведению праздника могут быть привлечены родители, что повысит интерес у учащихся и увеличит количество участников.

Чтобы применять различные формы проведения таких традиционных мероприятий в малокомплектной школе возможно использование ресурсов организаций дополнительного образования и привлечения кадровых ресурсов. Также для этого вне-

урочного мероприятия возможно создание физкультурных активов из ответственных учащихся, которые будут помогать в организации и проведении «Дня здоровья».

Дни здоровья и спорта должны, в первую очередь, иметь оздоровительную направленность, способствовать повышению двигательного режима учеников.

В программу дня здоровья и спорта обычно включают:

- 1) подвижные и спортивные игры;
- 2) соревнования по программе «Старты надежд»;
- 3) открытые старты на лучшего бегуна (короткие и средние дистанции), прыгуна, метателя;
- 4) физкультурные и спортивные развлечения, аттракционы;
- 5) игры на местности, радиальные туристические походы с местом сбора на школьной площадке;
- б) показательные спортивные выступления, на которые могут быть приглашены юные спортсмены из близлежащей городской, районной школы, учреждений дополнительного образования детей.

Методические рекомендации при проведении «Весёлых стартов».

Особенность организации работы в сельской малочисленной школе, заключается в том, что в во внеурочной спортивной деятельности участие принимает практически весь педагогический коллектив, также привлекаются родители, учащиеся, бывшие ученики, проживающие на территории села, которые выступают не только зрителями, но участниками и даже судьями. Для повышения заинтересованности участников «Весёлых стартов» возможно привлечение учащихся близлежащих школ или родителей учащихся.

Как было сказано выше, что в сельских школах отсутствуют учебные параллели, поэтому у учителя физкультуры нет возможности провести соревновательное мероприятие среди детей одного возраста, выходом из этой ситуации может послужить создание сборных команд. Например, создание трёх команд, в которых необходимо участие двух учеников пятого, двух учеников шестого и трёх учеников седьмого классов. Организаторам «Весёлых стартов» необходимо учитывать возрастные особенности участников команды и создать такие условия, чтобы каждый ребёнок смог проявить свои сильнейшие стороны.

Обязательно оборудовать место проведения с соблюдением всех требований правил безопасности, подготовить необходимый инвентарь. Перед проведением мероприятия проработать план со всеми организаторами, ведущими и судейской коллегией.

Методические рекомендации проведения спортивного праздника.

Самыми распространёнными и массовыми формами внеурочной спортивной деятельности являются спортивные праздники. Такие мероприятия

должны проводиться с группами учащихся двух-трех классов, а в малокомплектной школе – сразу для всех классов. Чем многочисленнее группа играющих, тем лучше должен быть подготовлен план праздника. В хорошую погоду предпочтительно проводить на открытом воздухе.

Проводимые праздники всегда должны соответствовать возрасту и подготовленности играющих, быть доступными для мальчиков и девочек, простыми по содержанию, легко объяснимыми, интересными и увлекательными. Сценарий спортивного праздника должен быть составлен таким образом, чтобы в нём грамотно совмещались игры с различным содержанием и нагрузкой.

Оповещение официальных лиц, ответственных за проведение данного мероприятия: судейская коллегия, врачи, правоохранительные органы, представители СМИ, группы поддержки, помощники.

Необходимо заранее объявить учащимся тематику спортивного тематического праздника, который может быть посвящён какому-либо празднику, известной личности или историческому событию. Учащиеся готовятся к мероприятию, придумывая название, девиз команды, возможно, продумать внешний вид или общие детали.

План проведения праздника может быть следующим:

1. Построение учеников по классам (командам), торжественная линейка, подъем спортивного флага.
2. Парадный марш участников праздника.
3. Приветствие директора школы, почетных гостей.
4. Массовые гимнастические выступления.
5. Эстафеты, спортивные соревнования типа «кто быстрее», «кто выше», «кто дальше», «кто сильнее», «кто выносливее».
6. Игры, спортивные и физкультурные развлечения.

На спортивно-физкультурном празднике проводят награждение лучших спортсменов школы, команд-победителей спортивных соревнований, физкультурного актива школы. В качестве почетных гостей праздника приглашают чемпионов, рекордсменов страны (республики), Олимпийских игр, ветеранов спорта. Не каждый согласится из них приехать в сельскую местность, особенно если село достаточно удалено от городских и районных центров, поэтому приветственное слово от них можно организовать и с помощью дистанционных технологий.

Методические рекомендации проведения общего классного часа «Час здоровья».

Беседы о здоровье и гигиене очень важны для подрастающего поколения. Один раз в четверть для учащихся предлагается актуальная тема для беседы и размышления. Если в сельской школе небольшое количество учащихся, то их можно разделить на три группы: младшие школьники, среднее звено и старшеклассники и провести тематический «Час здоровья». Для проведения общего классного часа можно

привлечь работников разных сфер (медицинские работники, представители ПДН), школьники могут задать специалистам интересующие их вопросы. В качестве выступающих могут привлекаться старшеклассники. Дети могут готовиться к таким классным часам индивидуально или группой.

Также возможна реализация этих классных часов с применением сетевой формы, с использованием дистанционных образовательных технологий. Материалы выступлений учащихся на «Часе здоровья» можно размещать на сайте школы.

Методические рекомендации по организации спортивных кружков и секций.

В условиях небольшого количества учащихся кружки не могут быть организованы отдельно в каждом классе, поэтому занятия проходят для всех желающих. Внутри кружка комплектуются маленькие группы по 5-7 человек, стараясь учитывать их возраст и физическую подготовку. Занятия необходимо проводить два-три раза в неделю, их продолжительность 40-60 мин. Необходимо учитывать расписание транспорта, на котором школьники из соседних сёл и деревень добираются домой.

Занятия в кружках и секциях должны активизировать двигательный режим детей, расширить их знания, двигательные умения и навыки; формировать у них потребность к регулярным занятиям физическими упражнениями. Содержание таких занятий должно обеспечивать разностороннее физическое развитие учеников.

В секции должны приглашаться школьники основной медицинской группы, получившие допуск врача к занятиям. Осуществлять внеурочную спортивную деятельность кружков и секций могут учителя физической культуры, учителя ОБЖ или другие предметники, имеющие соответствующую подготовку по определенному виду спорта и компетентные в вопросах методики организации и проведения спортивных занятий с детьми.

Методические рекомендации проведения предметной декады по физической культуре.

Предметная декада обычно проводится один раз в учебном году. Для проведения предметной декады необходимо составить продуманный план. За несколько недель до проведения предметной декады требуется утвердить и скорректировать план с администрацией школы. План недели красочно оформляется и вывешивается в учительской и у расписания уроков. Всем классам в начале декады выдаются маршрутные листы с заданиями. Проведение недели сопровождается внеурочными мероприятиями различных форм проведения. Ученики оформляют стенгазеты, принимают участие в беседах, проводят шефскую работу в младших классах. Также на предметной неделе возможно написание и защита самостоятельных проектов под чутким руководством учителя физической культуры. В конце предметной декады на общей линейке подводятся итоги, награждаются победители и самые активные учащиеся [2, 11].

Данные методические рекомендации помогают учителям физической культуры в организации внеурочной спортивной деятельности, превращая ее в среду благоприятную для сохранения и укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни сельских школьников.

Таким образом, чтобы разрешить проблему развития спорта и физической культуры в школе в сельской местности нужно приложить много усилий учителей, родителей и властей. Пристальное внимание необходимо от вышестоящих органов, увеличение финансирования, строительство стадионов, спортивных площадок, приобретение нового инвентаря, пропаганда здорового образа жизни, привлечение квалифицированных специалистов, привлечение родителей – всё это будет способствовать повышению заинтересованности у школьников в физическом воспитании и занятиях спортом в сельской местности.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Нами было проведено исследование особенностей организации внеурочной спортивной деятельности в сельской школе по сравнению с городской, через анкетирование учителей физической культуры трёх сельских школ и самой большой городской школы г. Шадринска (МБОУ «Лицей №1»), в ходе которого мы выявили, что:

1) материальная база городской школы шире и позволяет предоставить детям возможность посещать большее количество секций, например, секции пауэрлифтинга, которая требует наличия тренажёрного зала;

2) чем больше школа, тем меньший % учащихся вовлечён в спортивную деятельность. Это объясняется возможностью городских детей (а также сельской школы, расположенной недалеко от города) посещать, помимо школьных секций, кружки и секции в организациях дополнительного образования, например, спортивные школы и клубы;

3) и в городской, и в сельских школах проводится достаточное количество спортивных мероприятий;

4) в городской школе более активное участие в спортивных мероприятиях принимают учащиеся начального звена, а в 5-6 классе наблюдают незначительное снижение активности, что объясняется возрастными особенностями подростков, а также тем, что к этому времени большинство из них реализуют свою потребность в физкультурно-спортивной деятельности, посещая организации дополнительного образования. Педагоги, работающие в сельских школах, замечают заинтересованность у детей 8-10 классов, так такие ученики могут быть привлечены к организации или судейству спортивного мероприятия;

5) самую частую проблему в организации спортивных мероприятий учителя физической культуры сельских школ видят в небольшом коли-

честве учащихся, что не позволяет проводить различные соревнования среди школьников одного возраста; то, что в связи с объединением малокомплектных школ, большинство детей вынуждены добираться до школы согласно строгому расписанию автобуса до уроков и после уроков; а также отсутствие нескольких педагогов физической культуры, что существенно упростило бы организацию спортивных мероприятий. Для городской школы основной проблемой является загруженность спор-

тивного зала, нехватка времени в связи с необходимостью работать в две смены. Общая проблема для городской и сельских школ – недостаточная материальная база и недостаток финансирования для поощрения юных спортсменов.

На основе выявленных особенностей условий сельской школы, а также проблем в организации внеурочной спортивной деятельности, нами были разработаны методические рекомендации по организации внеурочных спортивных мероприятий в сельских школах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамов, И.В. Организация физкультурно-оздоровительной работы в сельской малокомплектной школе : науч. докл. / И.В. Абрамов. – Орлов, 2018. – 3 с. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2020/04/23/organizatsiya-fizkulturno-ozdorovitelnoy-raboty-v> (дата обращения: 20.01.2022). – Текст : электронный.
2. Боярская, Л.А. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы : учеб. пособие / Л. А. Боярская. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 120 с. – Текст : непосредственный.
3. Гогина, Н.В. Организация физкультурно-оздоровительной работы в сельской школе : учеб.-метод. материалы / Н.В. Гогина, А.Б. Гогин. – Шуя : ШГПУ, 2008. – 92 с. – Текст : непосредственный.
4. Кобец, Г.Б. Организация внеурочной деятельности в условиях сельской малокомплектной школы : доклад / Г.Б. Кобец. – Новосибирск, 2020. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2021/10/28/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-v-usloviyah> (дата обращения: 12. 02.2022). – Текст : электронный.
5. Кузнецова, Н.А. Специфика организации спортивно-массовой работы в сельской малочисленной школе / Н.А. Кузнецова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 15. – С. 1266–1270. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96170.htm>.
6. Кузьмин, Р.И. Сельская школа и социум: проблемы взаимодействия и пути решения / Р.И. Кузьмин, С.В. Кузьмина. – Текст : электронный // Вестник ТГУ. – 2007. – № 1. – С. 230-234. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/selskaya-shkola-i-sotsium-problemy-vzaimodeystviya-i-puti-resheniya> (дата обращения: 07.02.22).
7. Куницын, С.С. Технология организации спортивно-массовой работы в сельской школе / С.С. Куницын. – Текст : электронный // УРОК.РФ : пед. соо-во. – URL: https://urok.pf/library/tehnologiya_organizatsii_sportivnomassovoj_raboti_v_173525.html (дата обращения: 17.12.2021).
8. Леонтьева, Т.Н. Физкультурно-оздоровительная работа с учащимися в разновозрастных группах сельской малочисленной школы : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Н. Леонтьева. – Ярославль, 2002. – 266 с. – Текст : непосредственный.
9. Маслова, Д.А. Внеурочная деятельность в малокомплектных школах / Д.А. Маслова. – Текст : электронный // Методическое дерево : метод. центр. – URL: <https://novodrevo.ru/publications/14002405> (дата обращения: 21.12.2021).
10. Селезнёва, С.В. Особенности организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного и духовно-нравственного направлений в условиях сельской школы как фактора формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни / С.В. Селезнёва. – Текст : электронный // МультиУрок : образоват. площадка. – URL: <https://multiurok.ru/files/osobennosti-organizatsii-vneurochnoi-deiatelnost-6.html> (дата обращения: 14.02.2022).
11. Телегина, Е.Н. Методические рекомендации для проведения спортивных мероприятий / Е.Н. Телегина. – Солнечный, 2016. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-po-provedeniyu-sportivnih-igr-i-prazdnikov-1349370.html> (дата обращения: 10.02.2022). – Текст : электронный.
12. Щеглова, А.М. Внеурочная деятельность в условиях сельской школы / А.М. Щеглова. – Текст : электронный // Дум Думч : 6-ка материалов. – URL: <https://www.dumschool.ru/library-material/vneurochnaya-deyatelnost-v-usloviyah-selskoy-shkoly-1139> (дата обращения: 04.02.2022).

REFERENCES

1. Abramov I.V. Organizatsiya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty v sel'skoj malokomplektnoj shkole : nauch. dokl. [Organization of physical culture and recreation work in a rural small school]. Orlov, 2018. 3 p. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2020/04/23/organizatsiya-fizkulturno-ozdorovitelnoy-raboty-v> (Accessed 20.01.2022).
2. Bojarskaja L.A. Metodika i organizatsiya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty: ucheb. posobie [Methodology and organization of physical culture and health work]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2017. 120 p.
3. Gogina N.V., Gogin A.B. Organizatsiya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty v sel'skoj shkole: ucheb.-metod. materialy [Organization of physical culture and recreation work in a rural school]. Shuja: ShGPU, 2008. 92 p.
4. Kobec G.B. Organizatsiya vneurochnoj dejatel'nosti v usloviyah sel'skoj malokomplektnoj shkoly: doklad [Organization of extracurricular activities in a rural small school]. Novosibirsk, 2020. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2021/10/28/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-v-usloviyah> (Accessed 12.02.2022).
5. Kuznecova N.A. Specifika organizatsii sportivno-massovoj raboty v sel'skoj malochislennoj shkole [Specifics of the organization of sports and mass work in a small rural school]. *Koncept*: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept], 2016, vol. 15, pp. 1266–1270. URL: <http://e-koncept.ru/2016/96170.htm>.

6. Kuz'min R.I., Kuz'mina S.V. Sel'skaja shkola i socium: problemy vzaimodejstvija i puti reshenija [Rural school and society: problems of interaction and solutions]. *Vestnik TGU [Tomsk State University Journal]*, 2007, no. 1, pp. 230-234. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/selskaya-shkola-i-sotsium-problemy-vzaimodeystviya-i-puti-resheniya> (Accessed 07.02.22).
7. Kunicyn S.S. Tehnologija organizacii sportivno-massovoj raboty v sel'skoj shkole [Technology of organizing sports and mass work in rural schools]. UROK.RF: ped. soo-vo [LESSON.RF]. URL: https://urok.rf/library/tehnologiya_organizacii_sportivnomassovoj_raboti_v_173525.html (Accessed 17.12.2021).
8. Leont'eva T.N. Fizkul'turno-ozdorovitel'naja rabota s uchashhimisja v raznovozrastnyh gruppah sel'skoj malochislennoj shkoly. Dis. kand. ped. nauk [Physical culture and recreation work with students in age groups of rural small schools. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Jaroslavl', 2002. 266 p.
9. Maslova D.A. Vneurochnaja dejatel'nost' v malokomplektnyh shkolah [Extracurricular activities in small schools]. *Metodicheskoe derevo: metod. centr. [Methodical tree]*. URL: <https://novoodrevo.ru/publications/14002405> (Accessed 21.12.2021).
10. Seleznjova S.V. Osobennosti organizacii vneurochnoj dejatel'nosti sportivno-ozdorovitel'nogo i duhovno-nravstvennogo napravlenij v uslovijah sel'skoj shkoly kak faktora formirovanija jekologicheskogo kul'tury, zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni [Features of the organization of extracurricular activities of sports and recreation and spiritual and moral directions in the conditions of rural schools as a factor in the formation of ecological culture, healthy and safe lifestyle]. *Mul'tiUrok: obrazovat. ploshhadka [MultiLesson]*. URL: <https://multiurok.ru/files/osobennosti-organizatsii-vneurochnoi-deiatelnost-6.html> (Accessed 14.02.2022).
11. Telegina E.N. Metodicheskie rekomendacii dlja provedenija sportivnyh meroprijatij [Guidelines for conducting sports events]. Solnechnyj, 2016. URL: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-po-provedeniyu-sportivnih-igr-i-prazdnikov-1349370.html> (Accessed 10.02.2022).
12. Shheglova A.M. Vneurochnaja dejatel'nost' v uslovijah sel'skoj shkoly [Extracurricular activities in rural school conditions]. *Dum Dumych: b-ka materialov [Dum Dumych]*. URL: <https://www.dumschool.ru/library-material/vneurochnaya-deyatelnost-v-usloviyah-selskoj-shkoly-1139> (Accessed 04.02.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.А. Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск, Россия, e-mail: nata28111@yandex.ru.

А.Н. Рукавишников, выпускник заочного отделения факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»; учитель физической культуры МКОУ «Краснозвездинская СОШ имени Г.М. Ефремова» Шадринского района, Курганской области, Россия, e-mail: asterot9393@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.A. Kuznetsova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education and Life Safety, Shadrinsk State Pedagogical University, Russia, e-mail: nata28111@yandex.ru.

A.N. Rukavishnikov, Undergraduate Student, Faculty of Physical Culture, Shadrinsk State Pedagogical University; Physical Education Teacher, Krasnozinskaya Secondary School named after G.M. Efremov, Shadrinsk district, Kurgan region, Russia, e-mail: asterot9393@yandex.ru.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_96

**Елена Вячеславовна Лебедева,
Мария Александровна Коврова**
г. Киров

**Дидактическая игра в приложении LearningApps как средство развития у
третьеклассников умения распознавать грамматические признаки
имени существительного**

В статье рассматривается проблема поиска эффективных средств, направленных на развитие умения распознавать грамматические признаки имени существительного. Цель статьи – представить возможности применения дидактической игры, разработанной в приложении LearningApps, при изучении имени существительного в 3 классе. В статье описаны трудности, связанные с изучением грамматических признаков имени существительного. Рассмотрены методические приемы, которые используют учителя в процессе работы над темой «Имя существительное». В результате анализа было выяснено, что на уроках русского языка при изучении грамматических признаков частей речи и имени существительного в том числе, используются такие методические приемы, как лингвистические игры, интеллектуальные карты, проблемные ситуации и другие. Обоснована актуальность использования дидактических игр с применением компьютерных технологий. Представлены результаты педагогического эксперимента, связанного с апробацией дидактической игры в приложении LearningApps.

Ключевые слова: младший школьник, дидактическая игра, цифровые ресурсы, приложение LearningApps, грамматические признаки имени существительного.

Elena Vyacheslavovna Lebedeva,
 Maria Alexandrovna Kovrova
 Kirov

Didactic game in the LearningApps as a means of developing the ability of third graders to recognize grammatical features of a noun

The article deals with the problem of finding effective means aimed at developing the ability to recognize grammatical features of a noun. The purpose of the article is to present the possibilities of using the didactic game developed in the LearningApps application when studying a noun in 3rd grade. The article describes the difficulties associated with the study of grammatical features of a noun. The methodological techniques used by teachers in the process of working on the topic "Noun" are considered. As a result of the analysis, it was found out that in Russian language lessons when studying grammatical features of parts of speech and the noun, including, such methodological techniques as linguistic games, intelligence cards, problem situations and others are used. The relevance of using didactic games with computer technologies is substantiated. The results of a pedagogical experiment related to the approbation of a didactic game in the LearningApps application are presented.

Keywords: students of primary school, didactic game, digital resources, LearningApps application, grammatical features of the noun.

Введение.

Одной из целей освоения предмета «Русский язык» в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) является овладение первоначальными представлениями о лексических, грамматических и орфоэпических нормах русского языка [14].

Овладение грамматическими нормами связано, прежде всего, с изучением раздела «Морфология», которому отведено основное содержание обучения русскому языку в начальной школе. Изучение указанного раздела предусматривает достижение следующих планируемых результатов: умение распознавать грамматические признаки слов и с учетом совокупности выделенных признаков относить слова к определенной частей речи [12]. В свою очередь, основной объём изучаемых тем по морфологии приходится на имя существительное - 88 часов за весь период обучения в начальной школе в соответствии с примерными программами по русскому языку, из них в 1 классе - 2 часа, во 2 классе - 17 часов, в 3 классе - 30 часов, в 4 классе - 39 часов. В то время как на изучение остальных частей речи отводится меньше времени, например, на изучение имени прилагательного отводится 64 часа, на изучение глагола - 69 часов [5].

Изучение имени существительного представляет собой постепенный целенаправленный процесс рассмотрения лексического значения слов и их грамматических признаков и предполагает достижение следующих планируемых результатов: на уровне *выпускник научится*: определять грамматические признаки имен существительных - род, число, падеж, склонение; на уровне *выпускник получит возможность научиться*: проводить морфологический разбор имени существительного [12].

Задачами изучения имени существительного в начальной школе являются:

- 1) формирование грамматического понятия «имя существительное»;
- 2) овладение умением различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные;

- 3) формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена, отчества людей, клички животных, некоторые географические названия;

- 4) ознакомление с родом имен существительных, употребление Ь с существительными с шипящим на конце;

- 5) развитие умения изменять имена существительные по числам, распознавать число;

- 6) выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных;

- 7) обогащение словаря новыми именами существительными и развитие навыков употребления их в речи (многозначные имена существительное);

- 8) овладение умением выполнять морфологический разбор [9].

Основной этап изучения и закрепления грамматических признаков имени существительного осуществляется в 3 классе. Так, в 3 классе младшие школьники углубляют знания о существенных признаках имени существительного: значение и вопросы, число, одушевлённость и неодушевлённость, знакомятся с родом имени существительного, склонением по падежам. Данный период является важным в формировании у детей осознанности в освоении грамматических признаков имени существительного, что оказывает влияние и на изучение орфографических правил, синтаксиса и др. разделов.

Основным методами развития у третьеклассников умения распознавать грамматические признаки имени существительного является упражнение. Анализ учебников по русскому языку учебно-методических комплексов «Школа России», «Перспектива», «РИТМ» и «Гармония» показал, что, во-первых, в них доминируют репродуктивные упражнения (68% и выше от общего количества упражнений); во-вторых, в учебниках представлены упражнения творческого характера (от 4%-15%) и упражнения с повышенным уровнем сложности (7%-20%), но их количество небольшое; в-третьих, упражнения игрового характера, или дидактические игры, содержатся только в УМК «Перспектива». В учебниках по русскому языку УМК «Перспектива» представлено 5 дидактических игр,

направленных на развитие умения распознавать грамматические признаки имени существительного (например, игры «Кто больше?»; «Волшебные превращения»).

В качестве средства диагностики достижения планируемых результатов изучения имени существительного проводятся Всероссийские проверочные работы по русскому языку в конце 4 класса. В структуру ВПР по русскому языку включено 2 задания, связанных с именем существительным: задание №3 направлено на диагностику умения распознавать части речи в предложении; задание №12 предполагает проверку умения распознавать грамматические признаки имени существительного. Анализ работ за последние три года показывает невысокий уровень развития умения распознавать грамматические признаки имени существительного у обучающихся Кировской области. В 2019 году количество обучающихся, которые верно выполнили задание составило 77%, в 2020 – 60,7%, в 2021 – 75,1 [3].

Одной из причин невысокого уровня умения распознавать грамматические признаки имени существительного Новоселова Г.Д. называет механическое заучивание лингвистических определений и правил, отсутствие понимания основных морфологических понятий, что ведет к неосознанному применению полученных знаний на практике и неумению перенести выученное механически правило в новую языковую ситуацию. В результате обучающиеся слабо осознают грамматические категории и не используют их как индикаторы определенной части речи [11].

Поздняков Н.С. считает, что сложность изучения имени существительного состоит в том, что школьник должен научиться анализировать его с научной (лингвистической) позиции [13]. А это требует определённого уровня развития словесно-логического мышления для оперирования с абстрактными понятиями, к которым относятся грамматические признаки имен существительных. Авторы учебников по русскому языку УМК «Школа России» Канакина В.П. и Горецкий В.Г. отмечают, что чаще всего младшие школьники затрудняются определить род у имен существительных с нулевым окончанием (*мышь, карамель, картофель*) и допускают ошибки в построении словосочетаний и предложений. Также трудность вызывает определение падежа имен существительных. Одной из главных причин неправильного определения падежа является рассмотрение имени существительного изолированно от других слов [5]. Учителя-практики также отмечают, что у обучающихся вызывают трудности задания, направленные на определение рода, падежа и иногда числа имен существительных. Трудность в распознавании падежей имен существительных заключается в том, что каждый падеж имеет несколько значений, а вопросы, предлоги и окончания разных падежей могут совпадать. Поэтому очень важно учить распо-

знавать падежи по совокупности признаков: вопрос, предлог, окончание, член предложения (последнее важно при распознавании именительного и винительного падежей).

Кроме этого, у младших школьников при определении рода имен существительных также возникают трудности. У большинства имен существительных род определяется по окончанию. Львов М.Р. отмечает, что пользоваться окончаниями для распознавания рода существительных младшим школьникам трудно, так как в русском языке много слов с безударными окончаниями (*яблоко, полено, блюдо*). А у существительных разного рода могут быть одинаковые окончания, например, *тополь, дождь* - м. р., *осень, местность* - ж. р.). Зорина Т.А. считает, что обучающимся начальной школы трудно различать имена существительные, которые изменяются по числам и имена существительные, которые имеют форму только одного из чисел. Также Зорина Т.А. отмечает, что ошибки, допускаемые младшими школьниками в употреблении форм числа имен существительных, связаны с грамматическим согласованием [4].

Таким образом, основные трудности в освоении грамматических признаков имени существительного связаны с отсутствием осознанности при изучении материала, у детей есть трудности в распознавании таких грамматических признаков рода, числа и падежа имен существительных.

Эффективность работы по развитию умения распознавать грамматические признаки имени существительного зависит от выбора методов, приемов и средств обучения. Рассмотрим, как организуется работа, связанная с изучением темы «Имя существительное» на уроках русского языка в начальной школе.

Кольтихасанова В.А. предлагает использовать задания, которые сформулированы в форме проблемной ситуации. Например, *«Ребята, сегодня мне нужно было отправить несколько важных писем. Я прикрепила стикеры с адресатами и адресами к каждому конверту, но они отклеились от них, и теперь мне нужна ваша помощь в оформлении адресов. Мы должны выяснить, кому я писала письма и куда их нужно отправить»*. Также Кольтихасанова В.А. при работе над темой «Собственные и нарицательные имена существительные» использует задания с использованием лингвистических словарей. Работа с лингвистическим словарем, по мнению автора, обеспечивает не только развитие умения распознавать собственные и нарицательные имена существительные, но и помогает в освоении орфографического правила написания собственных имен существительных [7].

Курлыгина О.Е. и Харченко О.О. отмечают, что тема «Изменение имен существительных по числам» является важным звеном в системе освоения младшими школьниками русского языка. Но задания, предлагаемые учебниками и рабочими тетрадями, не отражают многих лингвистических

проблем, поэтому возникает необходимость дополнения уроков упражнениями грамматико-орфографического и грамматико-речевого характера, которые реализуют комплексную работу. Также Харченко О.О. и Курлыгина О.Е. отмечают, что, несмотря на кажущуюся простоту грамматической категории числа имени существительного, имеют место достаточно серьезные лингвистические проблемы и методические трудности при изучении этой темы в начальной школе. Поэтому, если в уроки русского языка включить задания грамматико-орфографического и грамматико-речевого характера, это положительно повлияет на усвоение и закрепление учебного материала младшими школьниками [8].

Абдраманова С.К. предлагает использовать лингвистические игры при изучении рода имени существительного. Например, в качестве исходного выбирается слово *стрекоза*. За 1 минуту обучающимся предлагается составить из букв этого слова как можно больше существительных в начальной форме и определить род составленных слов [1]. Применение лингвистических игр, по мнению автора, обеспечивает внимательное отношение к структуре слова. Максимова Е.А. предлагает использовать на уроках русского языка при изучении грамматики интеллект-карты. Как отмечает автор, необычное представление материала вызывает интерес у младших школьников и позволяет систематизировать знания и лучше запоминать содержание [10]. Алиева Г.Н. предлагает организовать работу по обобщению знаний об имени существительном в форме путешествия по городу «Существительное», где названия улиц, следующие: «Собственная», «Падешный проспект» и т.д. [2].

Таким образом, существуют разнообразные приемы и средства, которые отличаются от традиционных заданий. В работах нескольких авторов мы увидели, что они предлагают использовать различного рода дидактические игры.

Мы также считаем, что одним из универсальных средств, которое помогает замотивировать и пробудить интерес к изучению грамматических признаков имени существительного является дидактическая игра. А в связи с современной ситуацией развития образования и создания цифровой образовательной среды школ особо актуальной является разработка дидактических игр с использованием цифровых образовательных технологий. Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б. под цифровыми образовательными технологиями подразумевают способ организации образовательной среды, основанный на современных информационных технологиях, переведенных в электронный формат с использованием компьютеров, планшетов, других гаджетов и интернет-ресурсов [15].

Колычева Г.Ю. выделяет ряд преимуществ применения компьютерных технологий на уроках русского языка:

1) с помощью компьютера удобно осуществлять контроль полученных знаний, контрольные

«срезы» в процессе обучения, итоговый контроль и самоконтроль;

2) компьютер позволяет не только проверить правильность выполнения задания, но и сэкономить время, затраченное на его выполнение;

3) компьютер позволяет учителю работать одновременно со всем классом и с каждым учеником в отдельности, т.е. уплотняется время урока;

4) работая на компьютере, ученик может выбирать варианты программы, различающиеся уровнем сложности, работать в удобном для него темпе — в этом состоит дифференциация обучения;

5) применение компьютера на уроках русского языка вызывает желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом [6].

В настоящее время существуют разнообразные сервисы для разработки дидактических игр с применением цифровых компьютерных технологий, например, Umaigra, LearningApps.

Исследовательская часть.

Учитывая актуальность применения компьютерных технологий и особую роль дидактических игр как средства развития предметных умений на уроках русского языка, мы разработали дидактическую игру в приложении LearningApps по теме «Имя существительное», направленную на развитие у третьеклассников умения распознавать грамматические признаки имени существительного.

С целью проверки эффективности разработанной нами игры мы провели педагогический эксперимент. На констатирующем этапе с целью выявления первоначального уровня развития умения распознавать грамматические признаки имени существительного были проведены две диагностические работы: тестовая работа и работа с текстом. Полученные результаты по обоим диагностикам показали средний уровень развития умения распознавать грамматические признаки имени существительного (см. рис.1).

Качественный анализ результатов проведенных диагностических работ позволил сделать следующие выводы: у младших школьников возникли трудности в распознавании собственных и нарицательных имен существительных, также вызвали затруднения задания, связанные с умением распознавать имена существительные, которые изменяются и не изменяются по числам. Не все обучающиеся смогли выполнить задание, связанное с поиском имен существительных в тексте во множественном числе, так как большинство обучающихся выписали имена существительные только в начальной форме.

На формирующем этапе исследования в учебный процесс была внедрена разработанная дидактическая игра. Дидактическая игра представлена в форме игры-путешествия по стране Грамматия. В путешествие вместе с ребятами отправляется персонаж по имени Дениска. Любое путешествие связано с картой, поэтому Дениска тоже берет в путешествие карту, на которой представлены станции. Каждая станция связана с изученным грамматическим признаком. В Грамматии Дениска вместе с ребятами повторяют все, что узнали об имени существительном.

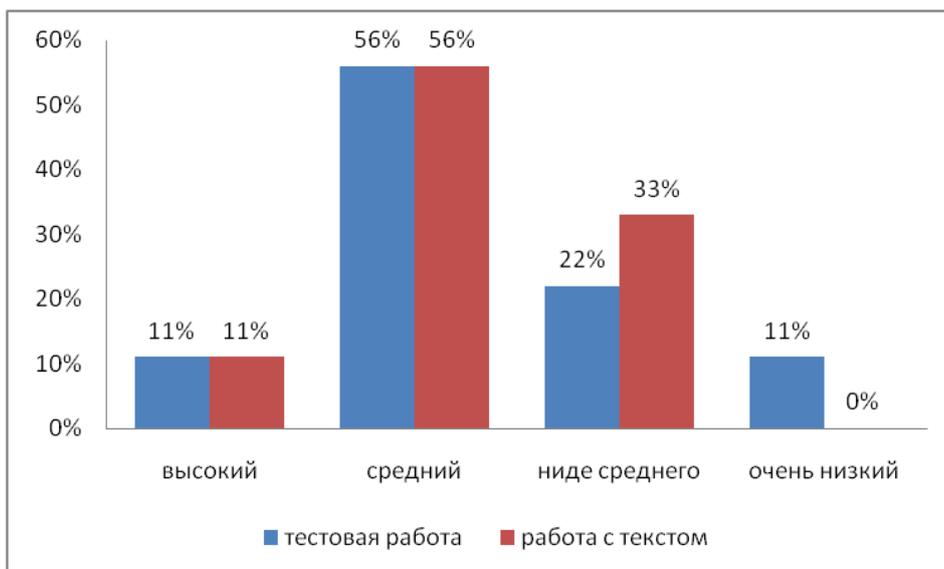


Рис. 1. Результаты диагностических работ на констатирующем этапе эксперимента

В названии игр отражается суть игровой задачи и игровых действий. Например, игра «Догадайся по смыслу» требует от обучающихся умения распознавать собственные и нарицательные имена существительные. Обучающимся предлагается пара предложений, в которых есть пропуск. Вместо пропуска необходимо выбрать слово, которое отличается только написанием первой буквы. Рассмотрим пример таких предложений: *Высоко-высоко в небе летал (о,О)рёл. Родина моего дедушки – (о,О)рёл.* Для того, чтобы правильно выбрать написание слова, необходимо понять, о чем предложение: в первом – говорится о птице, поэтому пишем *орёл*, во втором – о городе, поэтому пишется слово *Орёл*.

Разработанная нами дидактическая игра представляет собой расположение игр на станциях таким образом, что обеспечивает последовательное повторение изученных грамматических

признаков имени существительного. Особенность содержания дидактической игры связана с формулированием игровой задачи и игровых действий через проблемную ситуацию. Это помогает замотивировать обучающихся к выполнению игровых действий.

Рассмотрим несколько примеров.

Станция «Один-много» (см.рис.3)

Дидактическая задача: развитие умения распознавать изменяемые и неизменяемые по числам имена существительные.

Игровая задача и игровые действия: Дениска научился изменять имена существительные по числам. Но он затрудняется в выборе слов, которые не изменяются по числам. В этом задании ему встречаются такие слова. Ему нужна ваша помощь. Помогите Дениске справиться с заданием и собрать пазлы

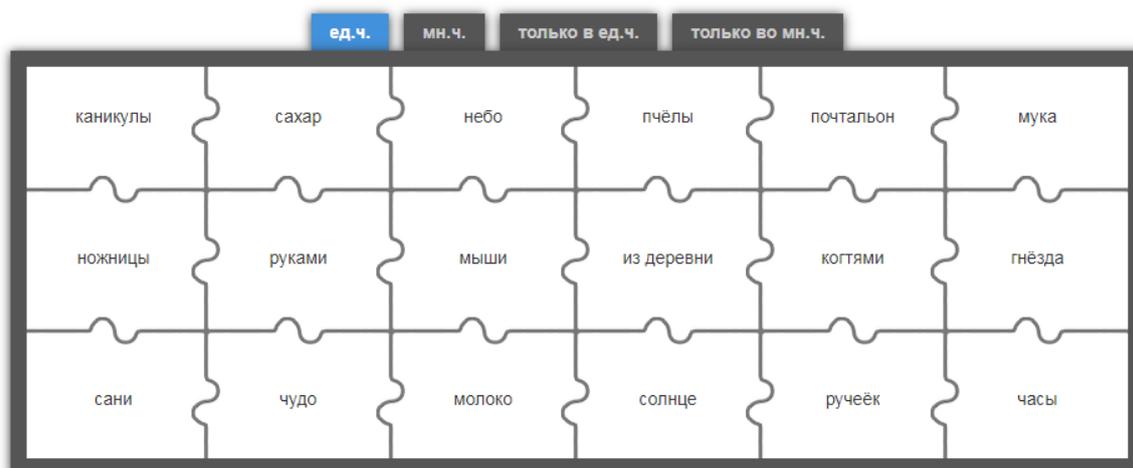


Рис.3. Станция «Один-много»

На третьем этапе педагогического эксперимента повторно были проведены диагностические работы с целью определения динамики уровня развития умения распознавать грамматические признаки имени существительного. Результаты показали положительную динамику (см. рис.4). В экспериментальной группе у 4 обучающихся повысилась уровень. Они улучшили результаты по определению таких грамматических признаков, как

одушевленные/неодушевленные, собственные/нарицательные имена существительные, большинство обучающихся продемонстрировали умение распознавать имена существительные, которые изменяются и не изменяются по числам. Также обучающиеся экспериментального класса лучше выполнили задания, связанные с умением распознавать род и падеж.

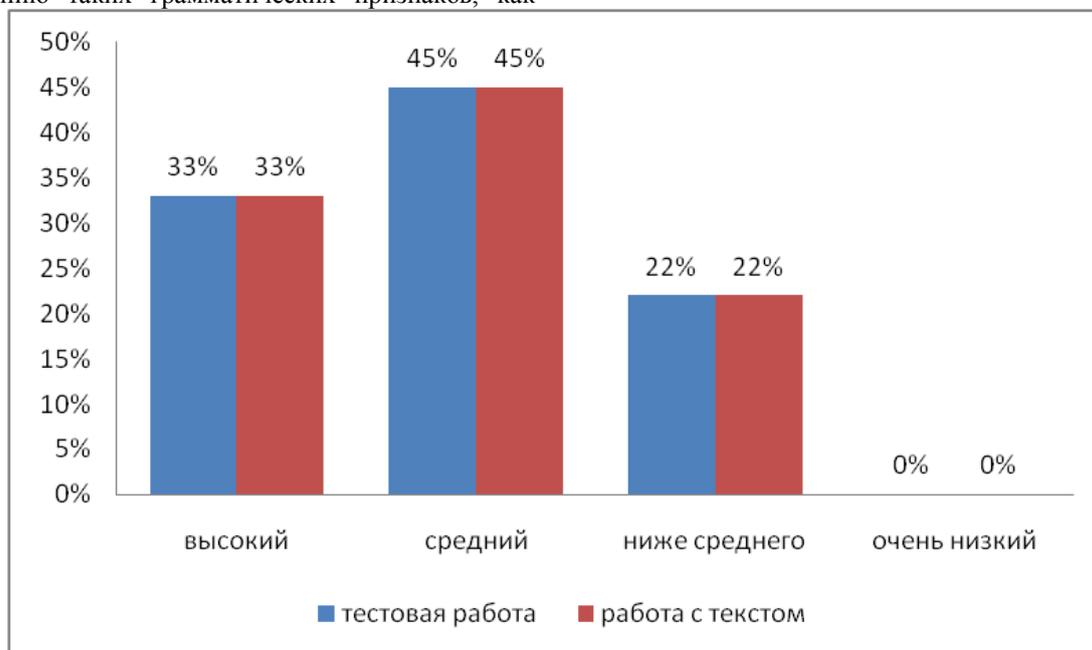


Рис.4. Динамика уровня развития умения распознавать грамматические признаки имени существительного в экспериментальном классе

Заключение.

Таким образом, результаты контрольного этапа педагогического эксперимента подтверждают эффективность использования дидактической игры при изучении темы «Имя существительное», так как в экспериментальном классе была выявлена положительная динамика. Практическая

значимость проведенного исследования заключается в разработке и апробации дидактической игры в приложении LearningApps.

На основе полученных данных планируются исследования, связанные с созданием сюжетной дидактической игры в приложении LearningApps для учащихся 2 и 4 классах по теме «Имя существительное».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдраманова, С.К. Лингвистические игры на уроках русского языка при изучении рода имён существительных / С.К. Абдраманова. – Текст : электронный // Вестник Ошского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 44-46. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27520225> (дата обращения: 20.05.2022).
2. Алиева, Г.Н. Приемы изучения имени существительного в начальной школе / Г.Н. Алиева. – Текст : непосредственный // Вестник научных конференций. – 2019. – № 8. – С. 13-15.
3. Бершанская, О.Н. Аналитические материалы проведения Всероссийских проверочных работ в общеобразовательных организациях Кировской области в 2021 году : сб. информ.-аналит. материалов / О.Н. Бершанская, Т.И. Шагунова. – Киров : КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2021. – 36 с. – Текст : непосредственный.
4. Зорина, Т.А. Формы грамматического числа имени существительного и проблемы их употребления в речи учащихся начальных классов / Т.А. Зорина. – Текст: электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 161-164. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12997952> (дата обращения: 19.05.2022).
5. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина [и др.]. – Москва : Просвещение, 2014. – 340 с. – Текст : непосредственный.
6. Колычева, Г.Ю. Формирование информационной компетентности на уроках русского языка / Г.Ю. Колычева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С. 80-82.
7. Кольтихасанова, В.А. Дидактические материалы к теме «Имена существительные собственные и нарицательные» / В.А. Кольтихасанова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии. – 2020. – № 21. – С. 61-68.

8. Курлыгина, О.Е. Специфика освоения младшими школьниками категории числа имени существительного / О.Е. Курлыгина, О.О. Харченко. – Текст : электронный // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2020. – № 7. – С. 43-48. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44356524> (дата обращения: 20.05.2022).
9. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1987. – 415 с. – Текст : непосредственный.
10. Максимова, Е.А. Интеллект-карты как универсальное дидактическое средство в системе обучения грамматике младших школьников на уроках русского языка / Е.А. Максимова, О.А. Деханова. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 3. – С. 92-96.
11. Новосёлова, Г.Д. Развитие грамматической способности младших школьников на материале изучения темы «Имя существительное» на уроках русского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Д. Новосёлова. – Орёл, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.
12. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2009. – 120 с. – Текст : непосредственный.
13. Поздняков, Н.С. Методика преподавания русского языка: учебное пособие для педагогических институтов / Н.С. Поздняков. – Москва : Академия, 2002. – 304 с. – Текст : непосредственный.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 09.12.2021).
15. Psychological and Pedagogical Bases of Standardization of Digital Educational Products and Digital Technologies / E.A. Sorokoumova, E.I. Cherdymova, E.B. Puchkova, L.V. Temnova. – Text : direct // European Journal of Contemporary Education. – 2021. – Vol. 10, iss. 4.

REFERENCES

1. Abdramanova S.K. Lingvisticheskie igry na urokah russkogo jazyka pri izuchenii roda imjon sushhestvitel'nyh [Linguistic games at Russian language lessons when studying the genus of nouns]. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Osh State University]*, 2009, no. 5, pp. 44-46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27520225>.
2. Alieva G.N. Priemy izuchenija imeni sushhestvitel'nogo v nachal'noj shkole [Techniques for studying the noun in elementary school]. *Vestnik nauchnyh konferencij [Bulletin of scientific conferences]*, 2019, no. 8, pp. 13-15.
3. Bershanskaja O.N., Shatunova T.I. Analiticheskie materialy provedeniya Vserossijskih proverochnyh rabot v obshheobrazovatel'nyh organizacijah Kirovskoj oblasti v 2021 godu: sb. inform.-analit. materialov [Analytical materials of the All-Russian verification works in educational institutions of the Kirov region in 2021]. Kirov: KOGOAU DPO «IRO Kirovskoj oblasti», 2021. 36 p.
4. Zorina T.A. Formy grammaticheskogo chisla imeni sushhestvitel'nogo i problemy ih upotrebleniya v rechi uchashhihsja nachal'nyh klassov [The forms of the grammatical number of the noun and the problems of their use in the speech of primary school students]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Adygea State University]*, 2009, no. 4, pp. 161-164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12997952>.
5. Kanakina V.P., Goreckij V.G., Bojkina M.V. Russkij jazyk. Rabochie programmy. Predmetnaja linija učebnikov sistemy "Shkola Rossii". 1-4 klassy: posobie dlja uchitelej obshheobrazovat. organizacij [Russian language. Work programs. The subject line of textbooks of the "School of Russia" system. Grades 1-4]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 340 p.
6. Kolycheva G.Ju. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti na urokah russkogo jazyka [Formation of information competence in Russian language lessons]. *Nachal'naja shkola [Primary School]*, 2014, no. 1, pp. 80-82.
7. Kol'tihasanova V.A. Didakticheskie materialy k teme "Imena sushhestvitel'nye sobstvennye i naricatel'nye" [Didactic materials on the topic "Proper nouns and common nouns"]. *Aktual'nye problemy filologii [Actual problems of philology]*, 2020, no. 21, pp. 61-68.
8. Kurlygina O.E., Harchenko O.O. Specifika osvoeniya mladshimi shkol'nikami kategorii chisla imeni sushhestvitel'nogo [The specifics of the development of the category of the number of the noun by younger schoolchildren]. *Aktual'nye voprosy professional'noj podgotovki sovremennogo uchitelja nachal'noj shkoly [Current issues of professional training of a modern primary school teacher]*, 2020, no. 7, pp. 43-48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44356524>.
9. L'vov M.R. Metodika obuchenija russkomu jazyku v nachal'nyh klassah: ucheb. posobie dlja studentov ped in-tov po spec. "Pedagogika i metodika nach. obuchenija" [Methods of teaching the Russian language in primary classes]. Moscow: Prosveshhenie, 1987. 415 p.
10. Maksimova E.A., Dehanova O.A. Intellect-karty kak universal'noe didakticheskoe sredstvo v sisteme obuchenija grammatike mladshih shkol'nikov na urokah russkogo jazyka [Intelligence cards as a universal didactic tool in the grammar teaching system of younger schoolchildren in Russian language lessons]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk [International Journal of Humanities and Natural Sciences]*, 2020, no. 3, pp. 92-96.
11. Novosjolova, G.D. Razvitie grammaticheskoi sposobnosti mladshih shkol'nikov na materiale izuchenija teme «Imja sushhestvitel'noe» na urokah russkogo jazyka. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of grammar ability of younger schoolchildren on the material of studying the topic "Noun" in Russian language lessons. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Orjol, 2007. 24 p.
12. Alekseeva L.L., Anashhenkova S.V., Biboletova M.Z. Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Planned results of primary general education]. Moscow: Prosveshhenie, 2009. 120 p.

13. Pozdnjakov N.S. Metodika prepodavanija ruskogo jazyka: uchebnoe posobie dlja pedagogicheskikh institutov [Methods of teaching the Russian language: a textbook for pedagogical institutes]. Moscow: Akademija, 2002. 304 p.
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Federal State educational Standard of primary general education]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33>.
15. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Puchkova L.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy standartizacii cifrovych obrazovatel'nyh produktov i cifrovych tehnologij [Psychological and Pedagogical Bases of Standardization of Digital Educational Products and Digital Technologies]. *Evropejskij zhurnal sovremennogo obrazovanija [European Journal of Contemporary Education]*, 2021, no. 4, pp. 1003-1012.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.В. Лебедева, студентка факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: elena.lebedeva-lena123@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9715-3390.

М.А. Коврова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mariya.m8888@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5922-5560.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.V. Lebedeva, student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: elena.lebedeva-lena123@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9715-3390.

M.A. Kovrova, Ph. D. in Pedagogy, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: mariya.m8888@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5922-5560.

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_103

**Анастасия Александровна Мочалова,
Татьяна Васильевна Малова**
г. Киров

Воспитание у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям в процессе чтения художественной литературы

В статье рассматривается эффективность использования художественной литературы в процессе воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям. Цель статьи – выявление педагогических условий, эффективно влияющих на использование художественной литературы в воспитании у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: определены особенности воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей старшего дошкольного возраста; охарактеризована художественная литература как средство воспитания у детей старшего дошкольного возраста эмоциональной отзывчивости к родителям; представлен тематический план по чтению художественной литературы, направленный на воспитание эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6-7 лет. В результате данного исследования нами были сформулированы следующие выводы: в 5-7 лет детям становится доступно не только понимание смысла некоторых действий, но и эмоциональное отношение к ним, переживания. В результате целенаправленного педагогического воздействия, благодаря чтению художественной литературы, дети смогут получить новые сведения об эмоциональных состояниях родителей, прочувствовав их, а также применить полученные представления в жизни. Материалы проведенного исследования задают вектор к практическому использованию разработанных нами методических рекомендаций в практике педагогов дошкольных образовательных организаций и молодых специалистов для успешной реализации задач дошкольного образования, направленных на воспитание эмоциональной отзывчивости, как одной из составляющих личности социума.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, родители, художественная литература, чтение, старший дошкольный возраст.

**Anastasia Alexandrovna Mochalova,
Tatyana Vasilievna Malova**
Kirov

Education of emotional responsiveness to parents in 6-7 years aged children in the process of reading fiction

The article discusses the effectiveness of using fiction in the process of educating emotional responsiveness to parents. The purpose of the article is to identify pedagogical conditions that effectively influence using fiction in educating 6-7 years aged children of emotional responsiveness to parents. The leading methods of studying the problem are the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and the pedagogical experiment. The main results of the article: the features of the upbringing of emotional responsiveness to parents in children of senior preschool age are determined; fiction is characterized as a means of educating children of senior preschool age of emotional responsiveness to parents; the content of classes on reading fiction, aimed at educating emotional responsiveness to parents in 6-7 years aged children is presented. Based on this study, the following conclusions can be drawn: at the senior preschool age children begin not only to understand the meaning of certain actions but also to relate to them emotionally, to experience them. As a result of targeted pedagogical influence,

thanks to reading fiction, children will be able to obtain new information about the emotional states of their parents, feeling them and also apply the received ideas in life. The materials of the study set a vector for the practical use of the methodological recommendations developed by us in the practice of teachers of preschool educational organizations and young professionals for the successful implementation of the preschool education tasks aimed at educating emotional responsiveness as one of the components of the personality of society.

Keywords: emotional responsiveness, parents, fiction, reading, senior preschool age.

Введение

Необходимость воспитания у детей эмоциональной отзывчивости отражена в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [1]. В настоящее время большее внимание уделяется интеллектуальному развитию, нежели воспитанию отзывчивости, сочувствия, сопереживания, и желания помочь другим, в частности родителям. Исследования А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой, Я.З. Неверович, подтверждают, что сензитивным периодом воспитания эмоциональной отзывчивости является старший дошкольный возраст [2]. Проанализировав образовательные программы, опирающиеся на ФГОС ДО, мы пришли к выводу о том, что задачи по воспитанию эмоциональной отзывчивости к родителям являются значимыми во всестороннем развитии ребенка. Одним из эффективных средств воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям являются произведения художественной литературы. Персонажи произведений показывают различные способы взаимодействия с окружающим миром, формируют представления детей о критериях хорошего и плохого поведения в отношении к родителям. Ставя себя на место персонажей любимых произведений, ребенок учится понимать их чувства, эмоции, сопереживать, огорчаться и радоваться вместе с ними.

Проблема исследования: каковы педагогические условия воспитания у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям в процессе чтения художественной литературы.

Цель исследования: выявить педагогические условия, эффективно влияющих на воспитание у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям в процессе чтения художественной литературы.

Задачи исследования:

1. Определить особенности воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей старшего дошкольного возраста.

2. Охарактеризовать художественную литературу как средство воспитания у детей старшего дошкольного возраста эмоциональной отзывчивости к родителям.

3. Разработать и апробировать занятия по чтению художественной литературы, направленные на воспитание эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6–7 лет и определить их эффективность.

Методология и результаты исследования

Теоретико-методологической основой данной работы выступают труды следующих ученых:

– по проблеме воспитания эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста:

Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, С.А. Курносова, Я.З. Неверович, А.Е. Ольшанникова, А.М. Щетинина;

– по проблеме использования художественной литературы в воспитании дошкольников: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.П. Стрелкова, Е.И. Тихеева.

По решению первой задачи нами были определены особенности воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей старшего дошкольного возраста.

А.В. Запорожец, Я.З. Неверович понимают отзывчивость как эмоциональную реакцию детей дошкольного возраста на состояние другого человека, как основную форму проявления действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую в себя сопереживание и сочувствие [2].

Основываясь на выдвинутых А.М. Щетининой положениях [9], мы сформулировали следующее определение: эмоциональная отзывчивость к родителям – это «способность ребенка интересоваться состоянием родителей, обозначать эмоции словом, умение правильно реагировать на эмоциональную ситуацию, с доброжелательностью предлагать свою помощь, эмоционально откликаясь на чувства и переживания» родителей.

В 5-7 лет дети уже могут не только понимать смысл действий, но и эмоционально относиться к ним, переживать. Г.М. Бреслов, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович полагают, что в этом возрасте развиваются такие сложные формы эмпатии как сопереживание, сочувствие, содействие. Необходимо учить ребенка управлять своим эмоциональным состоянием, понимать эмоции другого человека, чувствовать их как свои.

По мнению С.А. Курносой [6] выделяются следующие показатели эмоциональной отзывчивости у дошкольников:

1. Проявление интереса к эмоциям других людей у детей 5-7 лет заключается в том, что ребенок понимает причину изменения их настроения.

2. Именно в интересе к чувствам, эмоциям и настроению других людей проявляется эмоциональная реакция ребенка на состояние, настроение, идентификация с эмоциональным состоянием другого человека.

3. Сочувствие и сопереживание у детей 5-7 лет выражается в готовности утешить, пожалеть, когда кто-то другой расстроен.

4. Забота для детей 5-7 лет проявляется во внимании к сверстникам в доступной им форме (утешают при огорчении, помогают выполнить сложное задание, способны добровольно поделиться чем-либо).

5. Дети активно включаются в ситуацию, где могут проявить сочувствие, помощь, поддержку.

В настоящее время существуют разнообразные образовательные программы дошкольного образования, содержание которых в той или иной степени связано с развитием эмоциональной отзывчивости детей к родителям. В программе «От рождения до школы» рекомендуется «поощрять проявление таких качеств, как сочувствие, отзывчивость, справедливость; продолжать воспитывать уважение к традиционным семейным ценностям; уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье, любовь и уважение к родителям; учить проявлять заботу о близких людях, с благодарностью принимать заботу о себе» [7]. В программе «Истоки» стоит задача «формировать у детей отзывчивое и уважительное отношение к членам своей семьи» [3]. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» содержит задачи, направленные на «развитие гуманистической направленности поведения: социальных чувств, эмоциональной отзывчивости, доброжелательности; воспитание любви к своей семье» [5]. В парциальной программе "Дорогою добра" Л.В. Коломийченко рекомендуется «воспитывать чувства родовой чести, привязанности; сопричастности к общим делам, любви и уважения к членам семьи; актуализировать проявление заботы, бережное отношение к родным» [4].

Для выявления первоначального уровня воспитания у детей 6–7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям нами были проведены три модифицированные диагностики: методика «Сюжетные картинки» (Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина), методика «Эмоционально-обусловленного поведения дошкольника» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), методика «Чувства, их развитие и воспитание» (Т.А. Пономаренко). Экспериментальная работа проводилась на базе МКДОУ «Детский сад №196» города Кирова. В исследовании приняли участие 40 дошкольников контрольной и экспериментальной групп в возрасте 6-7 лет.

Данные методики проводилась индивидуально с каждым ребенком во вторую половину дня. Целью первой методики является изучение отношения детей к нравственным нормам. Методика «Эмоционально-обусловленного поведения дошкольника» помогла нам определить сформированность социальных эмоций и их влияние на поведение детей. Цель третьей методики – изучение умения сопереживать, сочувствовать главным героям художественных произведений, отражать свои эмоции в речи.

На основе полученных данных была составлена диаграмма и выявлен общий уровень воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям (Рис.1).

Уровни воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6-7 лет

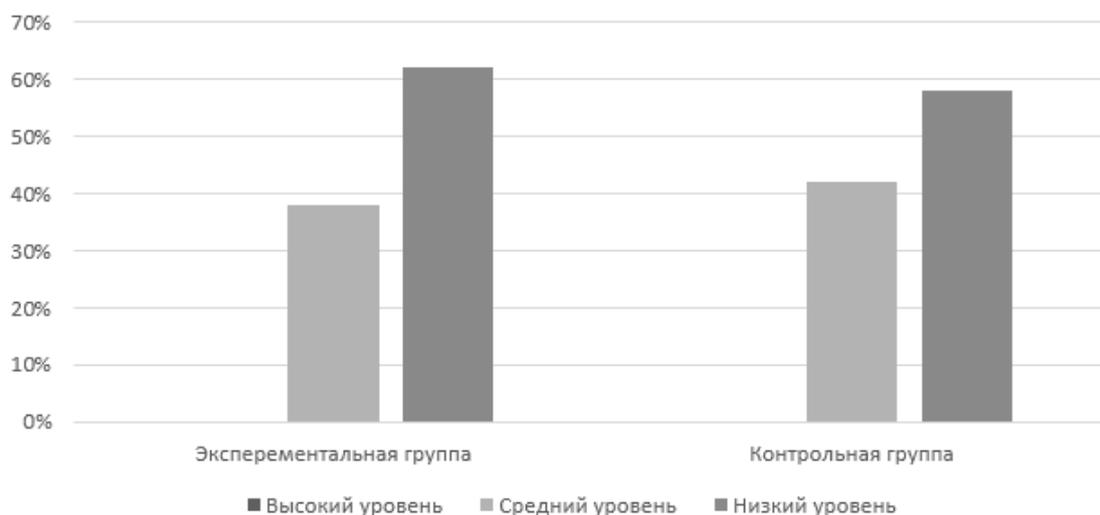


Рис. 1 Уровни воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей контрольной и экспериментальной групп

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что в контрольной группе 58% имеют низкий уровень воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям, 42% – средний. Высокого уровня выявлено не было. В экспериментальной группе 62% обладают низким уровнем, 38% – средним. Высокого

уровня также не было выявлено. Сложности при выполнении заданий были связаны с объяснением причин тех или иных поступков детей. Трудностей не возникало при определении правильных и неправильных действий детей, а также называние правил поведения по отношению к родителям. Также важно

отметить, что дети часто отвечали на вопросы, руководствуясь своими желаниями и потребностями, не беря во внимание чувства и эмоции родителей.

Таким образом, мы данные диагностические исследования показывают, что работы по воспитанию эмоциональной отзывчивости к родителям проводится недостаточно. Констатирующий эксперимент показал необходимость разработки занятий по данному направлению.

Для решения задач, направленных на воспитание эмоциональной отзывчивости, исследователи часто обращаются к художественным произведениям, так как они являются основным источником, используемым в качестве примеров и средств воспитания сопереживания и сочувствия героям.

Проблема использования художественной литературы как средства воспитания эмоциональной

отзывчивости дошкольников наиболее полно представлена методических материалах Л.П. Стрелковой. По ее мнению, «художественная литература открывает перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Научившись сопереживать с героями художественных произведений, дети начинают замечать проблемы близких и окружающих их людей» [8].

Чтение художественной литературы в контексте воспитания эмоциональной отзывчивости будет наиболее эффективно, если подобрать произведения таким образом, чтобы в них ярко прослеживались детско-родительские отношения. Проанализировав образовательные программы и особенности воспитания эмоциональной отзывчивости, нами был составлен и реализован план мероприятий по воспитанию эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6-7 лет (таблица 1).

Таблица 1

План мероприятий по воспитанию эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6-7 лет

Мероприятие	Цель
ООД «Поговорим о маме» (Чтение рассказа Е. Пермяка «Как Миша хотел маму перехитрить»)	Воспитывать уважительное, заботливое отношение к маме.
ООД «Любимая семья» (Чтение рассказа В.Ю. Дагунского «Чики-брык»)	Давать детям представление о возможных, переживаемых родителями эмоциях: страх, радость, печаль.
ООД «Кто матери не послушает, в беду попадет» (Чтение русской народной сказки «Гуси лебеди»)	Способствовать соблюдению наказов родителей, послушанию.
ООД «Исполним все желания» (Чтение сказки В. Катаева "Цветик - семицветик")	Воспитывать уважительное, доброе отношение к маме, воспитывать желание порадовать маму.
ООД «Мальчик ростом с пальчик» (Чтение сказки «Мальчик с пальчик» Ш. Перро)	Воспитывать желание понимать чувства и эмоции родителей.
ООД «Наш любимый дедушка» (Чтение рассказа «Старый дед и внучек» Льва Толстого, стихотворения Елены Благиной «Наш дедушка»)	Сравнить описанные в произведении моральные нормы; воспитывать бережное, заботливое отношение к родителям.
ООД «Про семью» (Чтение русской народной сказки «Сынко-Филиппо», в пересказе Е. Поленовой)	Давать детям представление о возможных, переживаемых родителями эмоциях: страх, печаль, горе, радость.
ООД «Маму будем мы беречь» (Чтение рассказа Н.М. Аргюховой «Большая береза»)	Воспитывать желание понимать чувства и эмоции мамы.
ООД «Не нужен и клад, когда в семье лад» (Чтение стихотворения О. Бундура «Папу с мамой берегу»)	Давать детям представление о способах заботы о родителях.
ООД «Вредные советы» (Чтение стихотворения «Вредные советы» (Г. Остер))	Воспитывать желание слушаться родителей, не огорчать их.

В процессе анализа художественных произведений мы акцентировали внимание на содержании произведений, характеристике поступков героев и обращались к опыту детей.

Каждое занятие включает в себя обогащение запаса детей произведениями, в которых отражены поступки и отношение детей к родителям, беседы об эмоциональных состояниях героев, оценку их поступкам, рассуждения об их переживаниях, выражение своего эмоционального отношения, обсуждение собственного опыта детей. Для беседы

тщательно продумывались вопросы, которые стимулировали эмоциональное отношение ребенка к прочитанному. После проведения воспитательных мероприятий дети сочиняли свои рассказы об отношении к родителям.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям с детьми контрольной и экспериментальной групп. Использовались те же модифицированные методики, что и на констатирующем этапе.

Уровни воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6-7 лет

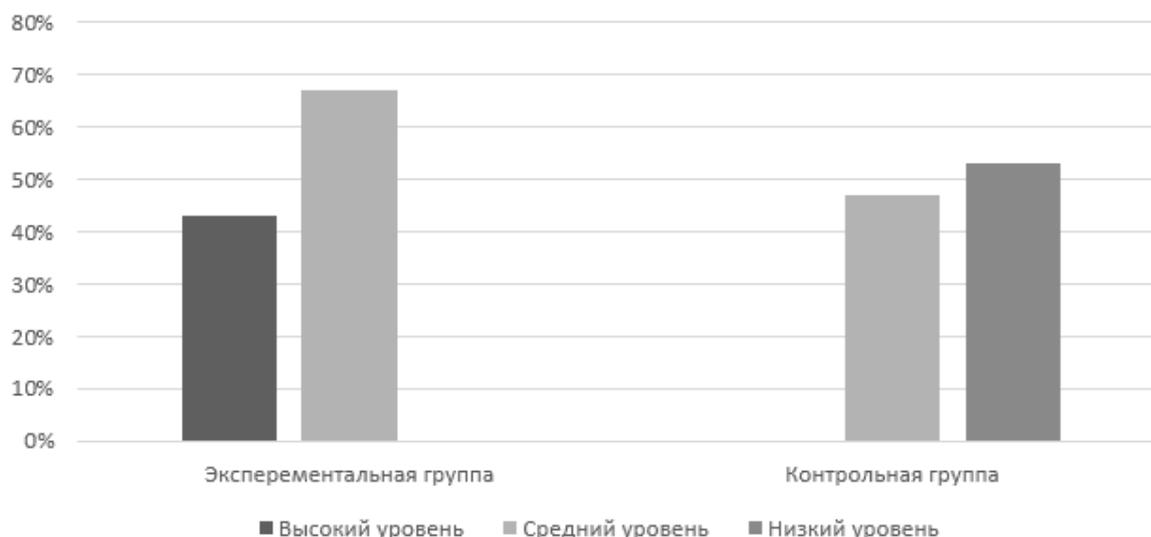


Рис.2 Динамика уровней воспитания у детей 6-7 лет эмоциональной отзывчивости к родителям в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что в контрольной группе не произошло изменений в уровне воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям, так как не были созданы педагогические условия по воспитанию эмоциональной отзывчивости к родителям у детей 6-7 лет в процессе чтения художественной литературы. В контрольной группе сохранились 53% детей с низким уровнем и 47% со средним. В экспериментальной группе стало 43% детей с высоким уровнем, 67% со средним уровнем. Детей с низким уровнем эмоциональной отзывчивости к родителям нет. Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, выявил положительную динамику воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям у детей экспериментальной группы.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что использование художественной литературы эффективно в процессе воспитания эмоциональной отзывчивости к родителям.

Дети 5-7 лет уже могут осознавать эмоции других людей, в частности родителей, и сопереживать им. В подготовительной группе ребенок способен обращать внимание на проблемы мамы и папы, сопоставлять чувства родителей со своими собственными чувствами, может предвидеть последствия своих и чужих поступков, стремиться к содействию, но еще не всегда знает, что делать и чем можно помочь в определенной ситуации.

Художественная литература является эффективным средством и неотъемлемой частью воспитания эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста к родителям. Через произведение ребенок погружается в мир эмоциональности и, идентифицируя себя с героем, лучше понимает чувства, которые им движут.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Министерства образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 окт. 2013 г. № 1155 г. Москва. – Текст : электронный // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.09.2021).
2. Запорожец, А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника / А.В. Запорожец. – Текст : непосредственный // Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателя детского сада / под ред. А.Д. Кошелевой. – Москва : Просвещение, 1985.
3. Истоки : комплекс. образоват. прогр. дошк. образования / науч. рук. Л.А. Парамонова. – 6-е изд. перераб. – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Коломийченко, Л.В. Дорогою добра. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева [и др.]. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz (дата обращения: 18.02.2020). – Текст : электронный.
6. Курносова, С.А. К вопросу о воспитании у дошкольников эмоциональной отзывчивости / С.А. Курносова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2008. – № 4. – С. 13-15.
7. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5е (инновацион.), исп. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_ (дата обращения: 18.02.2020).
8. Стрелкова, Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка : пособие для воспитателей дет. сада / Л.П. Стрелкова. – Москва : Просвещение, 1985. – Текст : непосредственный.
9. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Ministerstva obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart-a doshkol'nogo obrazovanija: prikaz ot 17 okt. 2013 g. № 1155 g. Moskva [On approval of the federal state educational standard for preschool education]. *Rossijskaja gazeta* [[Russian newspaper]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Accessed 20.09.2021).
2. Zaporozhec A.V. Vospitanie jemocij i chuvstv u doshkol'nika [Education of emotions and feelings in a preschooler]. In Koshelevoj A.D. (ed.) *Jemocional'noe razvitie doshkol'nika: posobie dlja vospitatelja detskogo sada* [Emotional development of a preschooler: a guide for a kindergarten teacher]. Moscow: Prosveshhenie, 1985.
3. Paramonova L.A. (ed.) Istoki: kompleks. obrazovat. progr. doshk. obrazovanija [Origins]. Moscow: TC Sfera, 2018. 192 p.
4. Kolomijchenko L.V. Dorogoju dobra. Koncepcija i programma social'no-kommunikativnogo razvitija i social'nogo vospitanija doshkol'nikov [By the road of goodness. The concept and program of social and communicative development and social education of preschool children]. Moscow: TC Sfera, 2015. 160 p.
5. Babaeva T.I., Gogoberidze A.G., Solnceva O.V., et al. Kompleksnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija «Detstvo» [Comprehensive educational program of preschool education “Childhood”]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2019. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz (Accessed 18.02.2020).
6. Kurnosova S.A. K voprosu o vospitanii u doshkol'nikov jemocional'noj otzyvchivosti [On the issue of educating preschoolers of emotional responsiveness]. *Nachal'naja shkola* [Primary school], 2008, no. 4, pp. 13-15.
7. In N.E. Veraksy (eds.) Ot rozhdenija do shkoly. Innovacionnaja programma doshkol'nogo obrazovanija [From birth to school. Innovative program of preschool education]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2019. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_ (Accessed 18.02.2020).
8. Strelkova L.P. Vlijanie hudozhestvennoj literatury na jemocii rebjonka: posobie dlja vospitatelej det. sada [The influence of fiction on the emotions of the child]. Moscow: Prosveshhenie, 1985.
9. Shhetinina A.M. Diagnostika social'nogo razvitija rebenka: ucheb.-metod. posobie [[Diagnosis of the social development of the child]. Velikij Novgorod: NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2000. 88 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Мочалова, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud098299@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1301-4367.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Mochalova, 5th year student of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud098299@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1301-4367.

T.V. Malova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tv_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

**Гозел Мухаммедовна Мухаммедова,
Артём Викторович Дубаков**
г. Шадринск

Методический анализ возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в условиях школьного языкового образования

Статья посвящена анализу наиболее часто используемых в обучении иностранному языку информационно-коммуникационных средств. В условиях школьного языкового образования информационно-коммуникационные технологии набирают всё большую популярность, а актуальность их изучения не вызывает сомнения. Сегодня процесс обучения иностранному языку сложно представить без использования информационно-коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационные технологии используются на различных этапах урока иностранного языка и во внеурочной деятельности. В работе авторы обосновывают актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, указывают на то, что наиболее распространенными лингводидактическими информационно-коммуникационными средствами являются мультимедийные презентации, компьютерные обучающие программы и Интернет-ресурсы. Далее, раскрываются характеристики обозначенных информационно-коммуникационных технологий и детализируются их возможности в обучении иностранному языку в условиях школьного языкового образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные презентации, компьютерные программы, Интернет-ресурсы.

**Gozel Muhammedovna Mukhammedova,
Artem Victorovich Dubakov**
Shadrinsk

Methodological analysis of the functions of information and communication technologies in teaching a foreign language within the framework of school language education

The article is devoted to the analysis of the most frequently used information and communication tools in teaching a foreign language. In the context of school language education, information and communication technologies are gaining more and more popularity, and the relevance of their study is beyond any doubt. Today, it is difficult to imagine the process of learning a foreign language without the use of information and communication technologies. Information and communication technologies are used at various stages of a foreign language lesson and in extracurricular activities. In the article, the authors justify the relevance of the use of information and communication technologies in teaching a foreign language, point out that the most common linguodidactic information and communication tools are multimedia presentations, computer training programs and Internet resources. Further on, the characteristics of the designated information and communication technologies are revealed and their functions in teaching a foreign language within the framework of school language education are detailed.

Keywords: information and communication technologies, multimedia presentations, computer programs, Internet resources.

Актуальность темы исследования. Различные изменения, характерные для современного социального пространства, оказывают комплексное влияние на систему отечественного образования. Одной из инновационных образовательных тенденций является глобальная компьютеризация. С появлением и развитием компьютерных технологий обучение иностранному языку значительно изменилось: произошло обновление традиционных методов и средств, сформировалась компьютерная лингводидактика как раздел методики обучения иностранному языку. Современное языковое образование ориентировано на высокие результаты. Для достижения данной цели могут использоваться различные средства, в том числе, информационно-коммуникационные технологии. Практика показывает, что наиболее популярными информационно-коммуникационными технологиями в обучении иностранному языку на сегодняшний день являются мультимедийные презентации, компьютерные обучающие программы и Интернет-ресурсы.

Для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий, учитель иностранного языка должен знать особенности обозначенных компьютерных средств и владеть алгоритмами их использования на уроке. Целью данного исследования является анализ возможностей наиболее распространенных информационно-коммуникационных лингводидактических средств в условиях школьного языкового образования.

Методы исследования. Для детализации возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в условиях школьного языкового образования использовался ряд методов: теоретический анализ литературы (Е.Л. Вострикова, О.И. Заяц, И.Б. Кошицина, Г.Р. Нургалиева, В.Ю. Пузенкова, М.В. Сергунова, Е.В. Тимофеева, О.Ю. Фазилов, Н.Н. Цаплин) [1],[2],[3],[4],[5],[6],[7],[8],[9] классификация, анализ результатов деятельности обучающихся, наблюдение. Внедрение информационно-коммуникационных средств в процесс обучения

иностранным языку осуществлялось в ходе педагогической практики в 2022 году.

Результаты исследования и их обсуждение.

В работе мы опирались на положение о том, что современный урок иностранного языка должен быть инновационным, увлекательным и эмоционально насыщенным. Существуют три условия, которые могут помочь в обеспечении указанных характеристик, повысить эмоциональную окраску урока и его содержательный контент. Это может быть реализовано за счет:

- 1) креативности учителя иностранного языка;
- 2) содержания учения;
- 3) применяемых инновационных методов, приемов и технологий [9].

В качестве одной из действенных форм трансляции дидактического материала на уроке можно обозначить мультимедийную презентацию. Презентации – это результативный способ предъявления языковой информации. Мультимедийные презентации сочетают в себе звук и изображение, графические и анимационные эффекты, т.е. факторы, наиболее долго удерживающие внимание школьников. Согласованное воздействие на зрение и слух позволяют достичь большего эффекта. Методический потенциал мультимедиа состоит в том, что ученика легче мотивировать и обучить, когда он воспринимает поток зрительно-звуковых образов. В данном случае на него оказывается не только информационно-содержательное, но и эмоциональное воздействие.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что планирование презентации на уроке иностранного языка состоит из ряда взаимосвязанных этапов:

1. Подготовительный этап (включает в себя подбор необходимого лингводидактического материала, постановку цели и задачи презентации, прогнозирование содержания и финальных результатов презентации).
2. Преддемонстрационный этап (снятие языковых трудностей и проверка ранее освоенных лексических единиц посредством выполнения специальных упражнений).
3. Демонстрационный этап (предполагает демонстрацию нового лингводидактического материала с объяснением учителя, работу над содержанием каждого слайда, акцент на конкретных слайдах при возникающей необходимости).
4. Постдемонстрационный этап (комплекс упражнений, предназначенных для отработки нового лексического материала, подведение итогов).
5. Рефлексивный этап (включает в себя анализ и обобщающие выводы учителя об эффективности использования презентации на данном уроке) [3]. Отметим, что данный алгоритм не является единственным в своем роде. Он может быть расширен и видоизменен в зависимости от типа урока, его содержания и целей.

При создании презентации необходимо учитывать её:

- 1) быстроту в изображении вещей, которые невозможно передать посредством слов;
- 2) возможность формирования лингвопознавательного интереса и разнообразия информационного контента;
- 3) степень воздействия эффектов мультимедиа на обучающихся.

Любой этап урока иностранного языка можно «оживить» внедрением презентации. Это может быть эффективным и во время актуализации знаний, и в ходе трансляции нового языкового материала, и при его закреплении. Комбинированное сочетание графических, звуковых и интерактивных возможностей мультимедиа позволяет создать педагогически комфортную среду, способствующую всестороннему развитию обучающихся [1]. Сегодня наиболее популярным является создание презентаций в редакторе *PowerPoint*. Тем не менее, существуют и другие способы технического проектирования обучающих презентаций. В данном случае следует привести в пример сайт www.prezi.com, где можно создать интерактивную презентацию с эффектами нелинейного масштабирования. Это означает, что при использовании презентации *Prezi* будет увеличен конкретный слайд, на который следует обратить внимание. Интерактивные презентации особенно эффективны в контексте формирования лингвострановедческой компетенции школьников. На сайте zoomburst.com возможно создание интерактивных 3-D книг, которые также могут использоваться в качестве презентаций, например при проведении сценарных уроков иностранного языка (рис.1).

Таким образом, мультимедийные презентации могут использоваться как средство трансляции языкового материала, его отработки и закрепления. Презентации эффективны в предъявлении лингвострановедческого контента, при выполнении упражнений на основе видео во фронтальном режиме, в организации нестандартных уроков. Все более популярными становятся так называемые мультимедийные уроки, где презентация является основой всего занятия и все упражнения представлены на слайдах. Мультимедийные презентации увеличивают эмоциональную насыщенность урока, делают его более образным и наглядным, что особенно важно при изучении страноведческих и социокультурных реалий страны изучаемого языка.

Как отмечалось выше, другим популярным информационно-коммуникационным средством обучения иностранному языку являются компьютерные обучающие программы. Сегодня данные программы разработаны в качестве дополнительного приложения к нескольким учебникам по английскому языку. Компьютерная обучающая программа — это программное средство, направленное на решение определенных методических задач, имеющее предметное содержание и ориентированное на интеракцию с обучающимися. Компьютер-

ная программа является тем средством, которое соответствует требованиям современной реальности и способствует формированию лингвопознавательного интереса. Использование компьютерных программ направлено на многократное повторение учебных действий, выступая, тем самым, как тренажер. Преподаватели могут использовать компьютерные программы для достижения следующих

методических задач: 1) индивидуализации и дифференциации процесса обучения иностранному языку; 2) осуществления контроля с обратной связью, диагностикой ошибок; 3) осуществления самокоррекции и самоконтроля; 4) тренировки в процессе усвоения учебного материала и самоподготовки учащихся; 5) компьютерной визуализации языковой информации [5].



Рис. 1. Пример интерактивной книги, созданной на портале *zoomburst.com* (автор А.В. Ведминская)

В качестве наглядного примера можно привести компьютерную программу “Enjoy Listening and Playing” (УМК “*Enjoy English*” М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева и др.). Данная программа разработана для начальной школы и представляет собой интерактивный тренажер, оказывающий комплексное влияние на виды речевой деятельности и речевые аспекты. Программа дублирует разделы УМК и может использоваться как непосредственно на уроке, так и в процессе самостоятельной работы дома. Все упражнения являются красочными и анимированными, привлекающими к себе внимание.

Так, в упражнении на развитие аудитивных навыков школьников (рис.2), нужно прослушать запись, где у фермера берут интервью о том, сколько животных на его ферме. Данное упражнение позволяет активизировать ранее изученную лексику, осуществить контроль знания лексических единиц, тренировать учебную концентрацию. После прослушивания интервью необходимо разместить нужные цифры под животными. В программе представлено большое количество подобных упражнений.

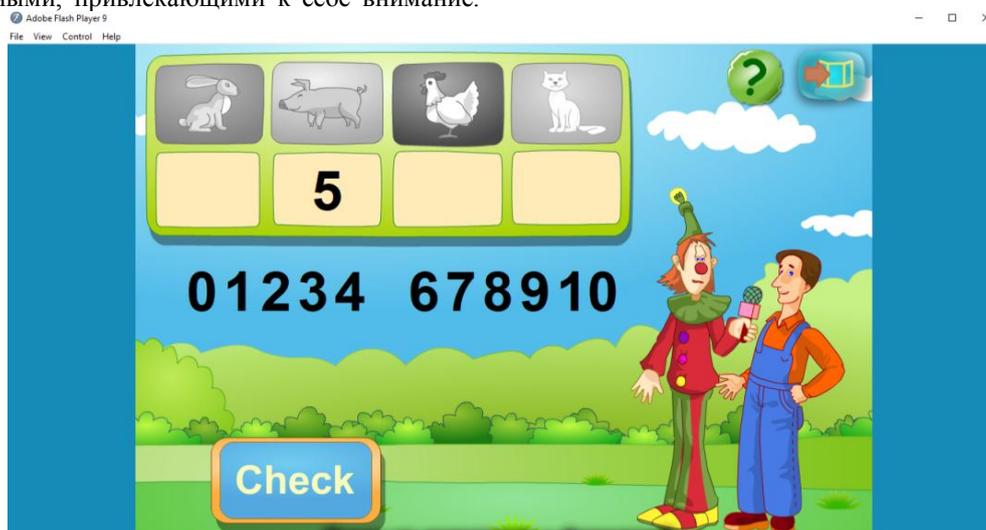


Рис. 2. Пример упражнения на формирование аудитивных навыков в программе “*Enjoy Listening and Playing*”

В качестве примера других компьютерных программ к УМК можно привести: “New Millennium English” (учебно-методический комплект Н.Н. Деревянко и др.); интерактивные плакаты “Millie” (учебно-методический комплект С.И. Азаровой и др.), “Happy English.ru” (К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман). Кроме интерактивных программ к некоторым учебно-методическим комплектам разработаны электронные словари.

Опираясь на сказанное выше, можно сделать вывод, что компьютерные обучающие программы представляют собой учебные тренажеры, позволяющие многократно проделать упражнение, что ведет к выработке соответствующих навыков. Компьютерные программы позволяют в большей степени изучить тот или иной раздел учебника, закрепить сформированные навыки и умения.

Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку могут использоваться в двух направлениях – для языкового самообразования и использования на уроках. Сегодня невозможно представить, что учитель иностранного языка может избегать использования ресурсов сети Интернет при проектировании и проведении уроков. Интернет дает учителям поистине безграничные возможности для обеспечения содержательности и результативности профессиональной деятельности. Это могут быть готовые раздаточные дидактические материалы, создание творческих лингводидактических продуктов, проведение тестирования и др.

В качестве популярных для языкового образования Интернет-ресурсов можно выделить следующие:

1. Сервис “*Learningapps.org*” (коллекция упражнений по различным учебным предметам, в том числе и по иностранному языку).
2. Сайт “*British Council*” (ресурсы Британского Совета для учителей и обучающихся, профессионально-педагогического развития).
3. Сайт «*Quizlet*» (создание лексических интерактивных заданий разного уровня сложности).
4. Сайт “*Project Britain*” (ранжированная страноведческая информация, посвященная Объединенному Королевству Великобритании и Северной Ирландии).
5. Сервис *English Listening Library Online (ello.org)* (коллекция одноминутных видеороликов, которые могут сочетаться с различными разделами УМК по английскому языку).
6. Сервис *Kahoot* (создание интерактивных языковых игр и игровых упражнений, их использование на уроке и во внеклассной работе).
7. Сайт *TedTalks* (коллекция выступлений на актуальную тематику, которые могут использоваться в обучении аудированию).

Данный список может быть расширен, так как существует большое количество ресурсов, которые можно использовать на уроке иностранного языка и во внеклассной работе.

Опираясь на анализ ресурсов информационно-коммуникационных технологий и опыт прак-

тического применения данных ресурсов в обучении иностранному языку, можно выделить ряд рекомендаций для учителей, использующих информационно-коммуникационные технологии на уроках:

1. Учитель и ученик должны обладать функциональной компьютерной грамотностью.
2. Учителю следует четко осознавать, какие виды информационно-коммуникационных технологий следует использовать на конкретном этапе урока и насколько оправдано это использование.
3. Целесообразно заранее подбирать материал к уроку с использованием информационно-коммуникационных технологий, руководствуясь имеющимися критериями, адаптировать цифровой материал согласно задачам и условиями обучения.
4. Учителю иностранного языка следует планировать и организовывать самостоятельную работу учащихся по предмету с привлечением информационно-коммуникационных технологий [7].

Для подтверждения обозначенных возможностей информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, мы остановились на их системном применении в ходе педагогической практики. В данном ключе в обучении мы задействовали все информационно-коммуникационные ресурсы, которые обозначены в качестве структурных компонентов используемых УМК по английскому языку. Кроме того, применялись сторонние информационно-коммуникационные продукты, созданные нами самостоятельно. Таким образом, были использованы все упомянутые выше виды информационно-коммуникационных технологий, также был создан веб-квест на один из изучаемых тематических разделов. Практическое использование информационно-коммуникационных технологий подтвердило их результативность в различных направлениях. Они могут использоваться при предъявлении нового языкового материала, его отработке и закреплении. Информационно-коммуникационные технологии делают урок иностранного языка более эмоционально насыщенным, обеспечивают принцип наглядности, выступают средством контроля и самоконтроля. По сравнению с традиционными средствами формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся информационно-коммуникационные технологии обладают большими возможностями.

Заключение. Информационно-коммуникационные технологии являются комплексным средством обучения иностранному языку. Наиболее часто используемыми информационно-коммуникационными продуктами являются мультимедийные презентации, компьютерные обучающие программы и ресурсы сети Интернет. Данные средства могут эффективно использоваться как непосредственно на уроке, так и во внеклассной работе, воздействуя на уровень сформированности различных структурных компонентов коммуникативной компетенции обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вострикова, Е.Л. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальной школе / Е.Л. Вострикова. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – С. 19-22.
2. Заяц, О.И. Применение интернет-ресурсов в обучении иностранному языку в условиях инновационной образовательной среды / О.И. Заяц. – Текст : непосредственный // Иностранные языки : инновация, перспективы исследования и преподавания : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : БГУ, 2020. – С. 496-501.
3. Косицына, И.Б. Мультимедийная презентация при обучении иностранному языку / И.Б. Косицына. – Текст : непосредственный // Амурский научный вестник. – 2009. – № 1. – С. 91-95.
4. Нургалиева, Г.Р. Применение компьютерных обучающих программ в обучении иностранным языкам / Г.Р. Нургалиева. – Текст : непосредственный // Успехи современной науки. – 2016. – № 12. – С. 172-180.
5. Пузенкова, В.Ю. Совершенствование навыков использования компьютерных обучающих программ в практике обучения иностранному языку / В.Ю. Пузенкова. – Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ. – 2020. – № 3. – С. 89.
6. Сергунова, М.В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / М.В. Сергунова. – Текст : непосредственный // Novainfo.ru. – 2016. – № 57. – С. 427-432.
7. Тимофеева, Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / Е.В. Тимофеева, Ю.А. Кайль. – Текст : непосредственный // Известия Алтайского государственного университета. – 2015. – № 2-2. – С. 77-80.
8. Фазиллов, О.Ю. Применение компьютерных программ и обучающих дисков при обучении иностранным языкам / О.Ю. Фазиллов. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2018. – № 3. – С. 110-113.
9. Цаплин, Н.Н. Использование инновационных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / Н.Н. Цаплин. – Текст : непосредственный // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2016. – С. 144-152.

REFERENCES

1. Vostrikova E.L. Ispol'zovanie informacionno-kommunikativnykh tekhnologij v nachal'noj shkole [The use of information and communication technologies in primary school]. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment], 2015, no. 2, pp. 19-22.
2. Zayac O.I. Primenenie internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy [The use of Internet resources in teaching a foreign language in an innovative educational environment]. *Inostrannyye yazyki: innovaciya, perspektivy issledovaniya i prepodavaniya : materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Foreign languages: innovation, research and teaching perspectives]. Minsk: BGU, 2020, pp. 496-501.
3. Kosicyna I. B. Multimedijnaya prezentaciya pri obuchenii inostrannomu yazyku [Multimedia presentation while teaching a foreign language]. *Amurskij nauchnyj vestnik* [Amur Scientific Bulletin], 2009, no. 1, pp. 91-95.
4. Nurgalieva G.R. Primenenie komp'yuternyh obuchayushchih programm v obuchenii inostrannym yazykam [The use of computer training programs in teaching foreign languages]. *Uspexi sovremennoj nauki* [Successes of modern science], 2016, no. 12, pp. 172-180.
5. Puzenkova V.Yu. Sovershenstvovanie navykov ispol'zovaniya komp'yuternyh obuchayushchih programm v praktike obucheniya inostrannomu yazyku [Improving the skills of using computer training programs in the practice of teaching a foreign language]. *Konferencium ASOU*, 2020, no. 3, pp. 89.
6. Sergunova M.V. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku [The use of information and communication technologies in teaching a foreign language]. *Novainfo.ru*, 2016, no. 57, pp. 427-432.
7. Timofeeva E.V. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku [The use of information and communication technologies in teaching a foreign language]. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of Altai State University], 2015, no. 2-2, pp. 77-80.
8. Fazilov O.Yu. Primenenie komp'yuternyh programm i obuchayushchih diskov pri obuchenii inostrannym yazykam [The use of computer programs and training discs in teaching foreign languages]. *Voprosy pedagogiki* [Issues of pedagogy], 2018, no. 3, pp. 110-113.
9. Caplin N.N. Ispol'zovanie innovacionnykh tekhnologij v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov [The use of innovative technologies in teaching a foreign language to students of non-linguistic universities]. *Perspektivy razvitiya nauki v oblasti pedagogiki i psihologii*: sb. nauch. tr. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Prospects for the development of science in the field of pedagogy and psychology]. Chelyabinsk, 2016, pp. 144-152.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Г.М. Мухаммедова, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: gozelya_05.06@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5957-6384.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Dubakov, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rain.22@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-9509-3761.

G.M. Mukhammedova, student of the Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: e-mail: gozelya_05.06@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5957-6384.

**Ирина Владимировна Налимова,
Вера Александровна Приходько**
г. Ярославль

Межпредметные задания одно из средств развития математической грамотности младшего школьника

В статье рассмотрена проблема развития математической грамотности младшего школьника. Математическая грамотность трактуется как компонент функциональной грамотности. Описываются задания, имеющие интеграционный характер. Приводятся бифункциональные задания – задания, имеющие двойное назначение. Авторы приводят примеры межпредметных заданий – математика и окружающий мир, математика и литературное чтение, математика и английский язык. Освоение английского языка открывает новые возможности интерпретации математических знаний в одной стороны, с другой математика расширяет область изучения иностранного языка. Ученики учат язык на математическом материале. Авторами составлен сборник текстовых задач на английском языке для учащихся начальной школы. Сборник включает простые, составные и нестандартные задачи. Приводятся примеры задач на английском и русском языках. Данный сборник открывает возможности для проектной деятельности ученикам основной школе и вариант такого проекта представлен в статье.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, математическая грамотность, межпредметное задание, бифункциональное задание.

**Irina Vladimirovna Nalimova,
Vera Alexandrovna Prikhodko**
Yaroslavl

Intersubject tasks are one of the means of developing the younger student's mathematical literacy

The article considers the problem of the development of younger student's mathematical literacy. Mathematical literacy is treated as a component of functional literacy. Tasks that have an integration character are described. Dual-purpose tasks are also presented. The authors give examples of interdisciplinary tasks – mathematics and the world around us, mathematics and literary reading, mathematics and English. Mastering English opens up new possibilities for interpreting mathematical knowledge, on the one hand, and on the other hand, mathematics expands the field of a foreign language learning. Pupils study language on mathematical material. The authors have compiled a collection of text tasks in English for primary students. The collection includes simple, composite and non-standard tasks. Examples of tasks in English and Russian are given. This collection opens up opportunities for project activities for primary school students and a variant of such a project is presented in the article.

Keywords: younger student, teaching mathematics, mathematical literacy, interdisciplinary task, bifunctional task.

На современном этапе развития образования стоит острый вопрос формирования не только теоретических компетенций, сколько умение реализовывать их на практике, то есть речь идет о функциональной грамотности школьников, важный компонент которой – грамотность математическая. Математически грамотный человек способен конструктивно обосновывать и принимать решения, применять, интерпретировать математические знания в повседневной жизни.

В одной из школ города Ярославля Налимовой И.В., Шевчук А.В. было проведено тестирование, которое включало различные учебные задачи. Исследование показало неумение учащихся с 1 по 4 класс выполнить задания, «связанные с реальными жизненными ситуациями. Кроме того, вызвали затруднение обоснование решения и построение рассуждений при решении задач. У многих учеников отсутствует умение интерпретировать математическую проблему» [4, С. 34]. Проведенная нами работа свидетельствует о необходимости совершенствования процесса обучения младшего школьника.

Основа знаний «закладывается» в начальной школе. Здесь встает вопрос о правильной, грамотной подаче материала: суть состоит в том, что по-

собия и кейсы не должны быть однотипны, в противном же случае ребенок утратит интерес к учению. Также, применяются различные методики: смена посадки детей на уроке, когда занятия ведут сами ученики, и конечно же, неизменным спутником современного педагога выступают задания проблемного характера: задачи с недостающими или лишними данными, задачи в стихах, задания с элементами фольклора. Особую нишу здесь занимают задания интегрированного характера.

Интеграцию следует понимать как единство целей, принципов и содержания организации процессов обучения и воспитания, результатом функционирования которой является формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений. «Именно через интеграцию система приобретает целостность и позволяет действовать слажено, понимать, поддерживать и воздействовать на всех участников образовательного процесса» [1, С. 12].

Интеграция позволяет реализовывать как в урочной, так и во внеурочной деятельности многофункциональные учебные задачи. Математика, как и любая другая учебная дисциплина, ставит учебные задачи, которые педагог должен реализо-

вать во время образовательного процесса. Существует подход, согласно которому выделяются основные и дополнительные, то есть бифункциональные задачи. Бифункциональные задания – это учебные задачи с двойным назначением. Математика предполагает наличие заданий с задачами неоднозначного характера. Говорят, что такие задания содержат в себе феномен многозадачности, то есть формирование целой группы умений. Если же говорить о многофакторности умения, то это формирование умения под воздействием многих разнохарактерных упражнений. Данный подход отражен в статье Кипятковой О.С. По мнению автора, подобранный задачный материал должен допускать различные модификации, целью которых является выявление разнообразия функций задач, а также разнообразия факторов, формирующих умения [2, С. 97].

Для математики привычна интеграция с окружающим миром, где в заданиях дети знакомятся с новыми географическими объектами, расширяют кругозор. Например, задача на движение по течению реки и против течения:

«Скорость туристического теплохода в стоячей воде 23 км/ч. У реки Волга, по которой он сплавляется, сильное течение – 3 км/ч. Какой путь пройдёт теплоход за 3 часа по течению реки? Против течения реки?»

Во время работы над задачей дети узнают, что такое течение, как оно помогает, когда объект находится в воде, в каких водоёмах есть течение, а где нет. Если учитель располагает достаточным временем, то на уроке возможно обсудить название реки – Волга. Дети вспоминают и узнают, какие города стоят на этой реке (такое задание нередко встречается в олимпиадах по предмету «Окружающий мир»).

Интеграция с литературным чтением тоже прослеживается, но встречается не так часто, и зачастую является дополнительной инициативой педагога. К сожалению, учебники наличием подобного вида заданий отличиться не могут. Здесь задания и задачи в стихах, поиск математических выражений в тексте сказок и рассказов, составление таких произведений и другое. Приведем пример.

«Из Васильевки в Пологи мчался ГАЗик по дороге. В городишко этот он вёз продуктов пару тонн. Был его заполнен кузов грузом яблок и арбузов, Дынь, моркови и к тому ж было там три пуда груш. Нам известно: четверть груза составлял там груз арбузов. А вот дынь, скажу я вам, был лишь центнер там. А моркови, нам известно, – сколько дынь и груш совместно. А теперь такой вопрос, сколько ГАЗик яблок вёз?» [3]

Работая над заданием, дети задействуют неактивные ранее области сознания, которые выходят на передний план во время уроков литературного чтения и русского языка. Это позволяет посмотреть на задачу под новым углом, увидеть проблему там, где в стандартной форме задания, её не было, и ответ был «на поверхности».

Однако, есть ряд предметов, с которыми связь математики не так крепка, как с вышеперечисленными. К таким предметам можно отнести английский язык.

Бифункциональность взаимодействия этих дисциплин в рамках школьного курса, как в начальной, так и в средней и старшей школе, ограничивается рядом математических выражений на начальном этапе изучения языка в рамках изучения чисел и цветов. Здесь можно смело говорить о недооценённости межпредметной связи этих дисциплин. Английский открывает новую ветвь изучения математики, сближает предмет с гуманитарными дисциплинами, что позволяет привлечь внимание учащихся, которые далеки от точных наук.

Нами был разработан сборник математических задач на английском языке для учащихся 3 класса. Остановимся на нём подробнее. Пособие состоит из двух частей: учимся решать и учимся составлять задачи на английском языке. В обе части включены простые, составные, типовые и нестандартные задачи.

Приведём пример двух простых задач, связанных с темой «Christmas» (Рождество):

Задача на сложение: Mother bought 6 Christmas presents. Father bought 3 presents more than mother. How many present did father buy? (Мама купила 6 рождественских подарков. Папа купил на 3 подарка больше, чем мама. Сколько подарков купил папа?)

Задача на деление: Mother spent 700 roubles for Christmas balls. Each ball costs 70 roubles. How many Christmas balls did mother buy? (Мама потратила 700 рублей на рождественские шары. Каждый шарик стоит 70 рублей. Сколько шаров купила мама?)

Задачи на английском языке помогают соприкоснуться с культурой другой страны, узнать об их праздниках и обычаях. Рождество в России и Англии отмечается по-разному, поэтому детям будет полезно познакомиться с тем, как проходит с виду знакомый праздник за рубежом.

Нестандартные задачи на английском языке тоже имеют место. Иностранный язык повышает концентрацию внимания на тексте. Так, можно переходить от простых задач к нестандартным (повышать уровень сложности лексики или развёрнутости решения).

Three sisters: Emma, Sophie and Eva, have got red, blue and yellow dresses. Emma's dress is not blue. Eva's dress isn't blue and yellow. What colours are sisters' dresses? (У трёх сестёр: Эммы, Софьи и Евы есть платья красного, синего и жёлтого цвета. Платье Эммы не голубое. Платье Евы не голубое и не жёлтое. Какого цвета платья девочек?)

Данное пособие может применяться как на уроке, в качестве дополнительного задания, так же как учебник для элективного курса математики. В результате обучения по данному пособию ученик будет способен самостоятельно составлять задачи на английском языке, переводить задачи с родного языка на английский.

Сборник может послужить материалом для обзорного или исследовательского проекта учащихся старших классов. Так, в средней школе ученик может познакомиться с содержанием сборника и проанализировать его (обзорный проект), тем самым закладывается основа для большого проекта в выпускных классах: разработка заданий на английском языке для учащихся начальной или средней школы (при достаточном уровне владения иностранным языком). Это возможность реализовать скрытый потенциал учащихся на всех ступенях обучения. Нестандартная интерпретация обыденных заданий помогает актуализировать знания уча-

щихся, заполнить пробелы в давно изученном материале, а также укрепить и улучшить свой языковой уровень. Данная работа может быть как индивидуальной, так и коллективной.

Математика на английском языке – есть один из инструментов учителя по формированию функциональной грамотности современного школьника.

Резюмируя, можно предположить, что разнообразные задания с учетом межпредметных связей позволят приблизиться к решению актуальной проблемы на сегодняшний день – формирование математической грамотности обучающихся в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов : монография / О.С. Бекиш, С.С. Елифантьева, О.С. Кипяткова, И.В. Налимова, А.В. Новикова, А.В. Пизов ; под науч. ред. И.В. Налимовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 131 с. – Текст : непосредственный.
2. Кипяткова, О.С. Создание задачника для курса методики преподавания математики в начальной школе / О.С. Кипяткова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 95-100.
3. Математические задачи в стихах для 3 класса. – URL: <https://kladraz.ru/igry-dlja-detei/obuch> (дата обращения: 10.05 2022). – Текст : электронный.
4. Налимова, И.В. Формирование математической грамотности младшего школьника в процессе решения учебных задач / И.В. Налимова, А.В. Шевчук. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2022. – Т. 13, № 1. – С. 33-36.

REFERENCES

1. Bekish O.S., Elifant'eva S.S., Kipjatkova O.S., Nalimova I.V., Novikova A.V., Pizov A.V. Integrativnyj podhod v professional'noj podgotovke budushhego uchitelja nachal'nyh klassov: monografija [Integrative approach in the professional training of future primary school teachers]. In Nalimovoj I.V. (ed.). Jaroslavl': RIO JaGPU, 2018. 131 p.
2. Kipjatkova O.S. Sozdanie zadachnika dlja kursa metodiki prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole [Creating a problem book for the course of methods of teaching mathematics in elementary school]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Jaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2019, no. 4 (109), pp. 95-100.
3. Matematicheskie zadachi v stihah dlja 3 klassa [Mathematical problems in poems for 3rd grade]. URL: <https://kladraz.ru/igry-dlja-detei/obuch> (Accessed 10.05 2022).
4. Nalimova I.V., Shevchuk A.V. Formirovanie matematicheskoj gramotnosti mladshhego shkol'nika v processe reshenija uchebnyh zadach [Formation of mathematical literacy of a younger student in the process of solving educational problems]. *Gerzenovskie chtenija. Nachal'noe obrazovanie [Herzen readings. Primary education]*, 2022, vol. 13, no. 1, pp. 33-36.

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.

В.А. Приходько, студент 4 курса, педагогический факультет, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: prikhodko57@yandex.ru.

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.

V.A. Prikhodko, 4th year student, School of Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: prikhodko57@yandex.ru.

**Екатерина Алексеевна Олейник,
Артём Викторович Дубаков**
г. Шадринск

Возможности социальных сетей в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся школы

В статье рассматриваются возможности социальных сетей в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся. Сегодня социальные сети все больше используются учителями иностранного языка в формальном и неформальном обучении. Исключением не является новая отечественная социальная сеть Now, которая может быть эффективной в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся школы. В ходе данного исследования авторы остановились на актуальности формирования лингвострановедческой компетенции, раскрытии терминологических характеристик данной компетенции, осуществили аналитический обзор социальных сетей и раскрыли возможности сети Now как в обучении иностранному языку, так и непосредственно в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся школы. Далее, проанализирован возможный пример урока лингвострановедческой направленности в рамках авторского дистанционного курса, созданного в социальной сети Now.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, формирование лингвострановедческой компетенции, приложение Now, дистанционный курс.

**Ekaterina Alekseevna Oleynik,
Artem Victorovich Dubakov**
Shadrinsk

The possibilities of social networks in the formation of pupils' country study competence

The article discusses the possibilities of social networks in the formation of pupils' country study competence. Today, social networks are increasingly used by foreign language teachers in formal and informal education. A new domestic social network Now is not the exception. It can be effective in the formation of pupils' country study competence. The authors focused on the relevance of the formation of country study competence, the disclosure of the terminological characteristics of this competence; carried out an analytical review of social networks and revealed the possibilities of the Now network both in teaching a foreign language and directly in the formation of pupils' country study competence. Further on, a possible example of a country study lesson within the framework of the author's distance course created in the Now social network is analyzed.

Keywords: foreign language teaching, formation of country study competence, Now app, distance learning course.

Обучение иностранному языку теряет эффективность, если при его организации не уделяется достаточного внимания раскрытию реалий страны (стран) изучаемого языка. По данной причине целенаправленное формирование лингвострановедческой компетенции является одной из целей языкового образования. Формирование лингвострановедческой компетенции ориентировано на воспитание толерантного отношения к национально-поведенческим стереотипам, понимание ценностных ориентаций и форм мышления, характерных для конкретного языкового пространства. Без достаточного уровня сформированности лингвострановедческой компетенции нельзя в полной мере осознать характеристики изучаемого языка, особенности его функционирования в некоторых социальных ситуациях. Отправной точкой в формировании лингвострановедческой компетенции должна стать школа. В условиях языкового школьного образования формируются первоначальные лингвострановедческие представления и общекультурный кругозор. Работа по формированию лингвострановедческой компетенции направлена на совершенствование общего уровня владения иностранным языком.

Опираясь на исследования Н.Д. Гальсковой, И.А. Ореховой, Э.И. Соловцовой, А.Н. Щукина и др. [1],[2],[4] мы пришли к выводу, что лингвостра-

новедческие знания способствуют повышению мотивации обучающихся, развитию лингвопознавательного интереса, влияют на более осознанное и глубокое изучение иностранного языка. Вместе с тем, уровень лингвострановедческой компетенции выпускника общеобразовательной школы не всегда является сформированным в полной мере и остается на низком уровне. По обозначенным причинам учитель иностранного языка должен осуществлять формирование лингвострановедческой компетенции, комплексно используя различные дидактические средства.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин позиционируют лингвострановедческую компетенцию в качестве знаний о национальных традициях, обычаях и реалиях страны (стран) изучаемого языка, способностей извлекать из языковых единиц страноведческую информацию и применять её для достижения иноязычной коммуникации. Авторы также отмечают, что по своим смысловым характеристикам лингвострановедческая компетенция во многом совпадает с социокультурной [1]. Обладая лингвострановедческой компетенцией, обучающиеся знают не только о географических особенностях страны изучаемого языка, но также обладают осведомленностью о различных составляющих жизни народа данной страны, его культурных паттернов,

особенностях менталитета. Данные познания необходимы для успешного коммуникативного взаимодействия с носителями страны изучаемого языка.

Сегодня в организации формирования лингвострановедческой компетенции учителя иностранного языка используют различные ресурсы. Особыми возможностями в данном случае обладает глобальная сеть Интернет. В связи с развитием Интернет-технологий в жизни современного человека появилась совершенно иная форма дискурса – Интернет опосредованная коммуникация, без которой невозможно представить его жизнедеятельность. В данном случае необходимо рассмотреть возможности *социальных сетей*, которые могут быть задействованы в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся.

Под социальными сетями понимаются многопользовательские сайты во всемирном виртуальном Интернет-пространстве, созданные для организации социальной интеракции, наполнение содержанием контентом которых осуществляется посредством самих пользователей данных соцсетей. Социальные сети позволяют реализовать некоторые инновационные подходы в трансляции и закреплении учебного языкового материала. В процессе обучения посредством использования социальных сетей трансформируется статус учителя иностранного языка. Если в традиционной системе учитель, прежде всего, является наставником, то в Интернете ему присуща роль координатора учебно-познавательного процесса. В соцсетях увеличивается автономия обучающихся и их самоконтроль. Социальные сети позволяют взаимодействовать «в режиме реального времени», как с обучающимися, так и с их родителями [3].

Результаты исследований позволяют сделать вывод, что школьники проводят в социальных сетях по несколько часов в день. Как правило, данное время посвящено межличностному общению, просмотру различного контента, информационному поиску [5]. Социальные сети используются не только для общения, но и всё больше для организации обучения. Здесь следует отметить образовательные сообщества, специальные курсы, обучающие интерактивы, популярность которых постоянно возрастает. Что касается образовательной области «Иностранный язык», то количество обучающихся сообществ по дисциплине в соцсетях занимает одну из лидирующих позиций. Преобладают группы для подготовки к экзаменам, по обучению иностранному языку в дошкольном и младшем школьном возрасте. Лингводидактические сообщества в социальных сетях дают возможность воплотить креативные педагогические идеи. Социальные сети позволяют реализовать неформальное обучение иностранному языку, незаменимы при дистанционном формате, привлекательны для современного поколения обучающихся.

Обучение в условиях социальных сетей осуществляется в той среде, где школьники будут чувствовать себя комфортно и уверенно. Это оказывает

влияние на мотивационный аспект: у обучающихся появляется лингвопознавательный интерес. Посредством социальных сетей возможно проектирование комфортной дидактической информационно-коммуникационной среды, где используются инновационные методы и средства обучения. Обучение с использованием социальных сетей – это один из современных образовательных императивов.

В арсенале учителя иностранного языка имеется ряд социальных сетей, которые он может использовать для процесса обучения. В исследовании мы остановились на аналитическом обзоре имеющихся соцсетей на предмет образовательных возможностей.

1. *Одноклассники*. Полифункциональность социальной сети позволяет использовать «Одноклассники» в обучении иностранным языкам. В рамках соцсети возможно создание открытых и закрытых сообществ по иностранному языку. В сообществе имеются все возможности для размещения самих публикаций и комментариев к ним. В качестве примера можно отметить следующий формат работы: в рамках изучения темы “The most popular British books” учитель размещает монолог о нескольких наиболее популярных Британских книгах и задает вопрос о том, читали ли обучающиеся что-нибудь из обозначенного. Школьники, в свою очередь, размещают свои монологические высказывания и отвечают на вопросы. При достаточном уровне владения иностранным языком возможна организация виртуальной социокультурной или лингвострановедческой дискуссии.

2. *ВКонтакте*. Наиболее популярная отечественная социальная сеть, где представлены всевозможные сообщества по изучению иностранного языка. Сеть является Интернет-пространством, объединяющим специалистов в области языкового дистанционного образования. «ВКонтакте» обладает как маркетинговыми, так и обучающими возможностями. Наличие видеосвязи позволяет проводить занятия, не прибегая к помощи сторонних мессенджеров. Создавая образовательную группу в данной соцсети, учитель создает образовательное виртуальное пространство с характерными функциями. Социальная сеть может стать платформой для реализации международных лингвострановедческих проектов.

3. *ЯRUS*. Является новой социальной сетью для создания и ведения блогов. В соцсети имеется персонализированная лента, предлагающая пользователям публикации, основанные на их предпочтениях. Аналогично ранее указанным сетям, одноклассники могут размещать публикации на изучаемом языке, записывать собственные видеосюжеты. Учителя могут создавать собственные обучающие видеоролики, размещая их для выполнения определенных заданий.

4. *Pinterest*. Данная социальная сеть не обладает прямыми лингводидактическими возможностями, однако содержит множество красочных иллюстраций, которые можно применять в процессе

обучения иностранному языку. Социальная сеть выполняет мотивационную функцию и может быть задействована в создании наглядного материала. В рамках соцсети можно найти множество фотографий стран изучаемого языка и использовать их в проектах лингвострановедческой направленности.

5. *Now*. Новая социальная сеть, прежде всего предназначенная для публикации фото и видео. В условиях социальной сети возможно целенаправленное формирование различных структурных компонентов коммуникативной компетенции обучающихся. Так, учитель может разместить фотографию в своем аккаунте и попросить учащихся высказать свое мнение в комментариях. Учитель также может дать задание разместить в *Now* наиболее запоминающееся фото своего любимого фильма и написать, почему данный фильм является любимым. Так осуществляется формирование навыков чтения и письма.

Просмотр фото одноклассников и обратная связь в комментариях сближают обучающихся, развивают их творческое мышление и индивидуальность. Отбор учителем интересных и креативных заданий также является мотивацией к обучению. По причине того, что социальная сеть *Now* является новой, мы акцентировали на ней более детальный интерес и разработали серию специальных заданий и уроков общей и лингвострановедческой направленности, которые были апробированы. Остановимся на потенциале соцсети и описании проделанной работы более подробно.

В обучении чтению как самостоятельному виду речевой деятельности учитель может публиковать небольшие иноязычные тексты, чтобы научить школьников извлекать информацию, необходимую для решения конкретной речевой задачи. При этом необходимо учитывать виды чтения – ознакомительное чтение, изучающее чтение или поисково-просмотровое. Учитель выбирает цель чтения, после чего разрабатывает задания непосредственно для социальной сети *Now*, направленные на реализацию именно данной цели. Учителю необходимо помнить о реализации дотекстового, текстового и послетекстового этапов. Формат этапов обучения чтению может быть выбран на усмотрение учителя. Можно комбинировать формат публикаций учителя, ответы в комментариях, создание учениками собственных публикаций. Также тексты в *Now* не должны быть слишком длинными, соответствовать возрасту.

Социальная сеть *Now* обладает действенными возможностями в создании и проведении учебных марафонов. Марафоны могут быть посвящены любому аспекту, входящему в состав календарно-тематического планирования. Марафоны проводятся в течение 1-2 недель. Во время марафона обучающиеся публикуют свои собственные записи на иностранном языке с рассказами на определенную тематику. Например, во время новогодних каникул обучающиеся в течение 10 дней могут выкладывать описание событий, которые с ними произошли

– описание процесса подготовки к Новому Году, празднование Нового Года, процесс вручения / получения подарков, поездки, встречи с друзьями, занятия зимними видами спорта, хобби, празднование Рождества и т.д. До марафона учитель разрабатывает правила мероприятия, критерии оценивания, частоту публикаций и их содержание.

Например, если ученик выложил 80% качественных постов, то он получает определенное вознаграждение. Во время проведения марафона учитель проверяет рассказы обучающихся и комментирует их. Перед проведением марафона рекомендуется вспомнить лексические единицы на определенную тему. Учитель также может создавать лингвострановедческие марафоны.

Для обучения чтению и письму на иностранном языке учитель может использовать лишь некоторые их вышеперечисленных функций, соответствующие развитию письменных видов речевой деятельности. Такой формат позволяет учащимся практиковать изучаемый язык вне школы. Важно заметить, что социальная сеть *Now* обычно используется для развлечений, поэтому и тематика заданий и публикаций должна быть увлекательной, однако отбор тем осуществляется согласно календарно-тематическому планированию общеобразовательной организации. При выборе темы учитель может принимать во внимание актуальные события и праздники, которые проходят в определенный период времени.

Что касается непосредственно проделанной работы, то одним из заданий было создание фотопубликаций. Описание фото было полностью на изучаемом языке. Например, преподаватель размещал фото с рассказом о домашнем животном, после чего с опорой на образец обучающиеся размещали похожую запись о своем животном. Учитель также публиковал фотографию на определенную тему, а обучающиеся описывали ее в комментариях. Здесь учитель обращал внимание на необходимые грамматические конструкции и лексические единицы для того, чтобы вспомнить изученный материал и минимизировать количество ошибок.

При обучении письму на иностранном языке в социальной сети *Now* обучающиеся писали короткие поздравления с Днем рождения, другими праздниками, выражали различные пожелания, отмечая своих друзей или учителя. Кроме того, были подготовлены письменные работы, которые подкреплялись тематическими иллюстрациями или фотографиями, написаны личные письма другу, которого можно отметить в данной социальной сети и др.

Таким образом, обучающиеся учились использовать текст-образец в качестве информационной и языковой опоры, пользоваться справочной литературой и словарями, использовать синонимию. Обучение письменному выражению мыслей на среднем этапе основной школы осуществляется посредством подготовительных и речевых упражнений, которые также могут размещаться в данной социальной сети в публикациях.

Кроме представленных заданий, учитель обозначал определенную тему, писал небольшой текст, после чего задавал вопросы подписчикам, а они кратко выражали свои мысли на иностранном языке в комментариях.

Непосредственно для формирования лингвострановедческой компетенции нами была разработана серия специальных уроков, посвященных Объединенному Королевству Великобритании и Северной Ирландии. Проведенные уроки проводились в рамках дистанционного факультативного курса. Формат работы в рамках социальной сети является удобным для изучения именно лингвострановедческих тем. Он может быть совмещен очным форматом, когда непосредственная часть работы выполняется дистанционно, а закрепляющие и контрольные мероприятия на очном занятии. Что касается обычных уроков, то социальные сети могут привлекаться для выполне-

ния домашнего задания, а также в ходе дистанционного обучения, которое может быть организовано по различным причинам.

При организации работы была поставлена цель начать с самых простых, общих тем и закончить аспектами, которые не представлены в учебнике. Были подобраны лингвострановедческие темы, которые соответствовали интересам обучающихся и их возрастным особенностям. Каждый урок проводился в определенном формате, разрабатывались разнообразные упражнения. В финале каждого урока был сделан общий вывод по теме.

Итак, первым уроком (рис. 1) является рассказ о стране изучаемого языка: о географическом положении, климате, экономике и политическом устройстве. Учебный текст учитель выкладывает публикацией и просит обучающихся ответить в комментариях. Тексты были взяты из открытых источников, но перед этим тщательно изучались, были обозначены ссылки на источники.

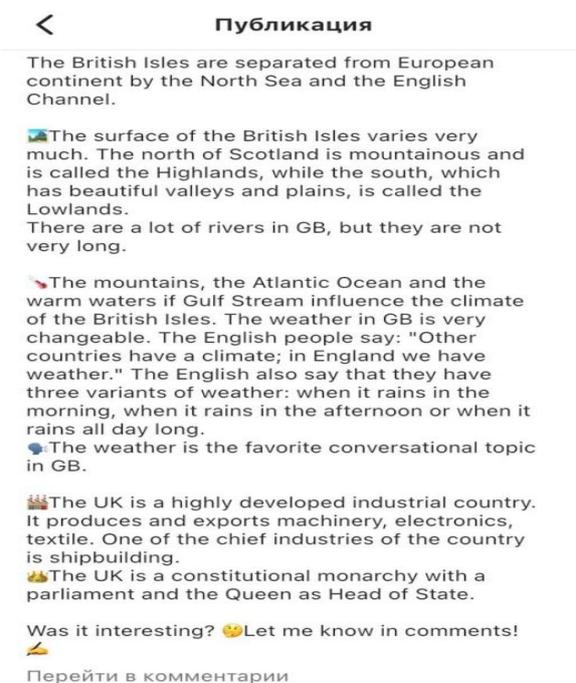


Рис. 1. Фрагмент урока лингвострановедческой направленности

Прежде всего, обучающиеся знакомились с текстом. Для проверки понимания прочитанного использовались специальные упражнения. Далее, были даны ссылки на интерактивные лексические упражнения, созданные на сайте wordwall.net. Учитель имеет возможность отследить степень выполнения упражнений, количество попыток, допущенные ошибки. Финальную часть разработки составляет вопрос дискуссионного характера, на который обучающиеся должны ответить.

Представленный формат работы позволяет обучающимся сконцентрировать внимание на отдельных лингвострановедческих аспектах, усвоить лингвострановедческие реалии в большей мере.

В качестве общего вывода отметим, что социальные сети обладают рядом возможностей в формировании лингвострановедческой компетенции обучающихся школы. Учитель может задействовать соцсети для создания дистанционных факультативных курсов лингвострановедческой направленности, проведения отдельных лингвострановедческих уроков и организации самостоятельной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Гальскова, Н.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н.Д. Гальскова, Э.И. Соловцова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 31-35.
3. Земляков, Д.В. Особенности организации взаимодействия субъектов образования в компьютерной среде / Д.В. Земляков, А.М. Коротков. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8 (62). – С. 68 – 72.
4. Орехова, И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам / И.А. Орехова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 28 – 30.
5. Солдатова, Г.В. Цифровые аборигены: интернет изменил жизнь детей / Г.В. Солдатова. – Текст : электронный // Psychologies. – URL: <https://www.psychologies.ru/roditeli/children/tsifrovyye-aborigenyi-kak-internet-izmenil-jizn-detey/> (дата обращения: 15.01.2022).

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). [New Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Gal'skova N.D., Solovcova E.I. K probleme soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape razvitiya shkoly [On the problem of the content of teaching foreign languages at the present stage of school development]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 1991, no. 3, pp. 31-35.
3. Zemlyakov D.V., Korotkov A.M. Osobennosti organizatsii vzaimodejstviya sub"ektov obrazovaniya v komp'yuternoj srede [Features of the organization of interaction of subjects of education in a computer environment]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], 2011, no. 8 (62), pp. 68 – 72.
4. Orekhova I.A. Formirovanie lingvokul'turologicheskoy kompetencii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Formation of linguistic and cultural competence in the process of teaching foreign languages]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2004, no. 5, pp. 28 – 30.
5. Soldatova G. V. Cifrovye aborigeny: internet izmenil zhizn' detej [Digital aborigines: the Internet has changed the lives of children]. *Psychologies*. URL: <https://www.psychologies.ru/roditeli/children/tsifrovyye-aborigenyi-kak-internet-izmenil-jizn-detey/> (Accessed 15.01.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Е.А. Олейник, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ekaterina_oleynik_99@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1527-0973.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Dubakov, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rain.22@rambler.ru , ORCID: 0000-0001-9509-3761.

E.A. Oleinik, student of the Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ekaterina_oleynik_99@mail.ru , ORCID: 0000-0002-1527-0973.

УДК 37.016:51

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_121

**Марина Юрьевна Пермякова,
Елена Алексеевна Коптева**
г. Шадринск

О роли чертежа в решении стереометрической задачи

Статья посвящена вопросу обучения учащихся решению задач по стереометрии, в частности этапу выполнения чертежа. Авторы выделяют основные требования к чертежу геометрической задачи. Приводятся примеры ненаглядных и правильно выполненных наглядных чертежей. Даны комментарии по исправлению допущенных неточностей в построении. В статье обосновывается важность построения чертежа для правильного решения стереометрической задачи. В частности, обращается внимание на то, что в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по математике профильного уровня задачи по стереометрии вызывают наибольшие затруднения школьников, поэтому предлагаемые материалы являются достаточно актуальными на сегодняшний день.

Ключевые слова: стереометрическая задача, наглядный чертеж, двугранный угол, чертеж к стереометрической задаче.

Marina Yurievna Permyakova,
Elena Alekseevna Kopteva
Shadrinsk

On the role of the drawing in solving the stereometric task

The article is devoted to the issue of teaching students to solve tasks in stereometry, in particular, the stage of drawing. The authors identify the main requirements for the drawing of a geometric task. Examples of non-visual and correctly executed visual drawings are given. Comments are given to correct the inaccuracies in the construction. The article substantiates the importance of constructing a drawing for the correct solution of a stereometric problem. In particular, attention is drawn to the fact that in the control and measuring materials of the Unified State Examination in mathematics of the profile level, tasks in stereometry cause the greatest difficulties for schoolchildren, therefore the proposed materials are quite relevant today.

Keywords: stereometric task, visual drawing, dihedral angle, drawing for a stereometric task.

Школьный курс геометрии представляет собой соединение двух содержательных линий: планиметрии, основы которой закладываются в основной школе, и стереометрии, изучение которой начинается в 10 классе. В контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по математике профильного уровня предлагаются задания обеих содержательных линий. Однако, выполнение задач по стереометрии вызывает у учащихся наибольшее затруднение. Задание №13 (бывшее №14) по стереометрии школьниками характеризуется как очень сложное, поэтому не каждый участник экзамена возьмется за его выполнение. В критериях по оценке заданий профильного ЕГЭ по математике 2022 года правильное решение этого задания оценивается тремя баллами. Одним из условий выполнения этого задания является правильно и наглядно выполненный чертеж по условию задачи [4].

Стереометрический чертеж отличается от чертежа к планиметрической задаче, так как при решении задачи по планиметрии чертеж точно соответствует условию задачи. Например, если прямые параллельны (перпендикулярны), то они изображаются именно параллельными (перпендикулярными) прямыми (Рис.1).

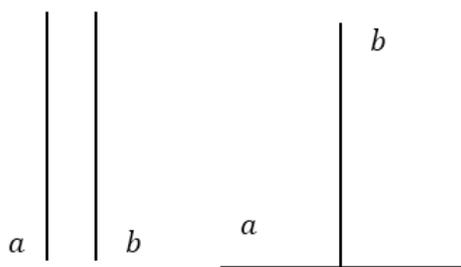


Рис. 1. Изображение параллельных и перпендикулярных прямых

При построении фигур на стереометрическом чертеже наблюдается абсолютно другая картина. Так как из всех свойств фигур сохраняются только параллельность прямых (отрезков) и отношение отрезков, лежащих на одной или на параллельных прямых. Например, при построении куба, перпендикулярность ребер на изображении сохраняется только для передней и задней граней, а для четырех других она не сохраняется в силу инвариантов параллельного проектирования (Рис.2) [1].

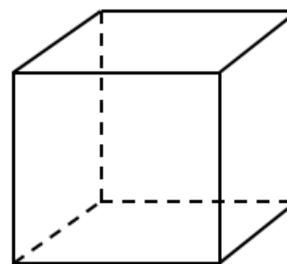


Рис. 2. Изображение куба

Чертеж при изображении фигур должен удовлетворять следующим требованиям: быть верным, быть наглядным и обязательно легко выполнимым.

К сожалению, в обязательной части базисного учебного плана на 2021-2022 г. не содержится дисциплины «Черчение». При изучении этого предмета школьники могли бы освоить азы выполнения чертежей, а на геометрии использовали бы эти знания при решении задач. В создавшейся ситуации учителю математики приходится решать и эту задачу, не смотря на постоянный недостаток времени для такой подготовки. Но правильно выполненный чертеж – это залог решения любой геометрической задачи!

Основная проблема построения чертежа в стереометрии заключается в том, что школьники привыкли работать с фигурами на плоскости, которые изображают на классной доске и в тетради. Данная проблема возникает в связи с недостатком развития пространственного мышления, а в частности, пространственного представления фигур, что могло быть решено на уроках черчения.

Построение чертежа при решении геометрической задачи является одним из важных этапов ее решения, поэтому учителю необходимо уделять этому особое внимание. Для понимания правильного выполнения построений необходимо рассматривать с учащимися примеры наглядных и ненаглядных чертежей основных пространственных фигур. Рассмотрим примеры некоторых ошибок в изображении фигур в пространстве и варианты того, как их избежать.

1. Изображение куба.

Например, на рисунке 3 изображение куба является ненаглядным, так как его главная диагональ

и боковые ребра совпадают (оказались на одной линии). А на рисунке 4 изображение куба правильное и наглядное [2].

Для большей наглядности видимые линии чертежа изображают сплошными, а невидимые – штриховыми линиями.

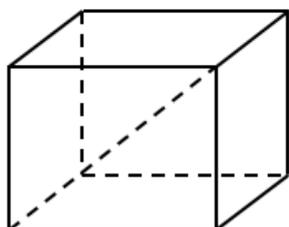


Рис. 3. Ненаглядное изображение куба

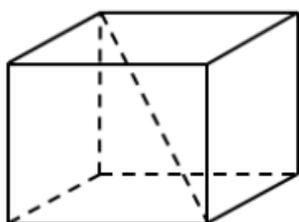
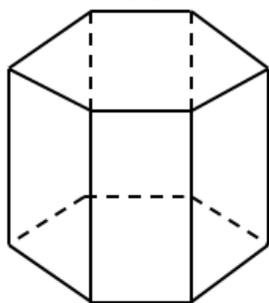


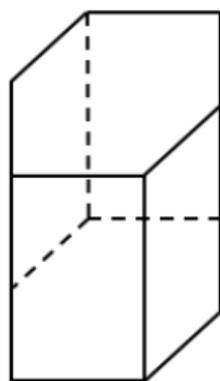
Рис. 4. Наглядное изображение куба

2. Изображение шестиугольной призмы.

На рисунке 5 изображения призмы являются ненаглядными. На рисунке 5. а) нарушены правила параллельного проецирования. Ребра передней и задней грани совпали. На рис. 5. б) стороны основания и боковые ребра оказались на одной линии. На рисунке 6 изображение шестиугольной призмы правильное и наглядное [2].



а)



б)

Рис. 5. Ненаглядное изображение призмы

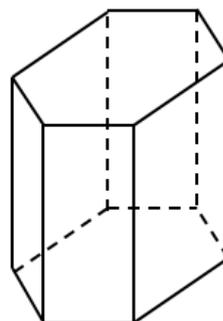


Рис. 6. Наглядное изображение призмы

3. Изображение тетраэдра.

На рисунке 7 изображение тетраэдра является ненаглядным, так как изображение стало «плоским» и высота не видна, совпадает с боковым ребром. На рисунке 8 изображение тетраэдра правильное и наглядное [2].

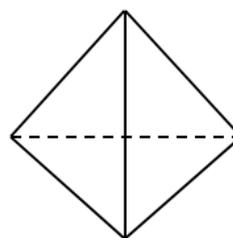


Рис. 7. Ненаглядное изображение тетраэдра

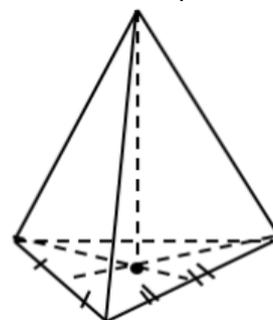


Рис. 8. Наглядное изображение тетраэдра

4. Изображение цилиндра.

На рисунке 9 изображение цилиндра является ненаглядным, аналогичная ошибка построения показана на рисунке 5. а), где нарушены правила параллельного проецирования. На рисунке 10 изображение цилиндра правильное и наглядное [2].

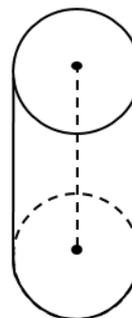


Рис. 9. Не наглядное изображение цилиндра

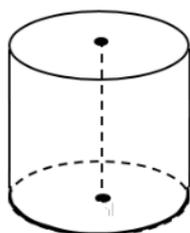
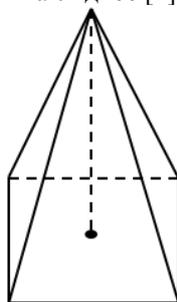


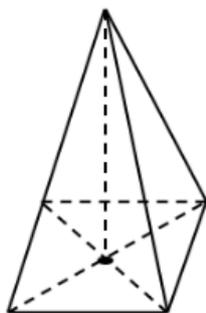
Рис. 10. Наглядное изображение цилиндра

5. Изображение правильной четырехугольной пирамиды.

На рисунке 12 изображения пирамиды являются ненаглядными. На рисунке 12. а) нарушены свойства параллельного проецирования. На рисунке 12. б) левая боковая грань не видна, вместо нее построена одна линия. На рисунке 13 изображена правильная четырехугольная пирамиды верное и наглядное [2].



а)



б)

Рис. 12. Ненаглядное изображение пирамиды

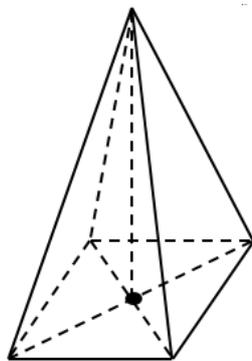


Рис. 13. Наглядное изображение пирамиды

Как правильно выполненный чертеж влияет на решение задачи можно увидеть на примере решения следующей задачи.

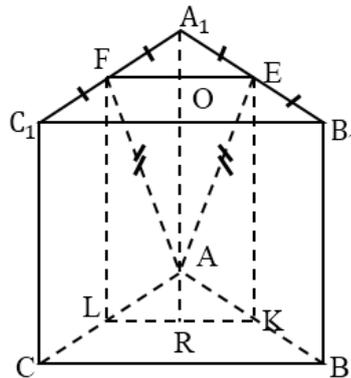


Рис. 14. Не наглядный чертеж

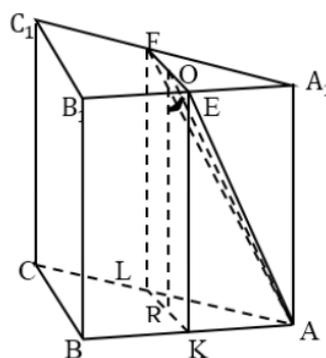


Рис. 15. Наглядный чертеж

Задача 1. Дана правильная треугольная призма $ABCA_1B_1C_1$, E – середина A_1B_1 , F – середина A_1C_1 , $AB=AA_1$. Построить угол $\angle(AEF, BB_1C)$.

Решение. Так как E – середина A_1B_1 , F – середина A_1C_1 , то $\triangle AEF$ равнобедренный. AO – медиана, тогда $AO \perp FE$. т.е. AO – высота $\triangle AEF$. По условию $(FEK) \parallel (C_1B_1B)$, проведем $OR \parallel EK \parallel FL$ *значим* $\Rightarrow \angle AOR$ – линейный угол данного двугранного угла, т.е. $\angle AOR = \angle(AEF; BB_1C)$.

На рисунке 14 изображен ненаглядный чертеж призмы, в этом случае невозможно определить нужный угол, следовательно, возникнут трудности в правильном решении задачи. На рисунке 15 чертеж является правильным и наглядным, на котором необходимый угол хорошо визуализируется.

Правильность решения стереометрической задачи во многом зависит от изображения правильного и наглядного чертежа на плоскости листа бумаги. Для этого необходимо научить школьников правильно строить угол между прямой и плоскостью, двугранный угол и обосновывать положение высоты многогранника в зависимости от условия задачи. Это является объектом наших дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шехирева, Е.И. Роль чертежа при поиске решения стереометрической задачи / Е.И. Шехирева. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2011. – 4 квартал. – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2011/11406.htm> (дата обращения: 10.04.22).
2. Как строить чертежи в задачах по стереометрии. – Текст : электронный // ЕГЭ-студия : [сайт]. – Москва, 2016-2020. – URL: <https://ege-study.ru/ru/ege/materialy/matematika/kak-stroit-chertezhi-v-zadaniex-po-stereometrii/> (дата обращения: 10.04.22).
3. Ларин, А.А. Официальный демонстрационный вариант ЕГЭ - 2022 : проект / А.А. Ларин. – Москва, 2022. – URL: https://alexlarin.net/ege/2022/ma_demo_2022_p.pdf. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Shehireva E.I. Rol' chertezha pri poiske reshenija stereometricheskoj zadachi [The role of the drawing in the search for a solution to a stereometric problem]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2011, 4 kvartal, pp. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2011/11406.htm> (data obrashhenija: 10.04.22).
2. Kak stroit' chertezhi v zadachah po stereometrii [How to build drawings in stereometry tasks]. *EGJe-studija*: [sajt] [USE-studio]. Moscow, 2016-2020. URL: <https://ege-study.ru/ru/ege/materialy/matematika/kak-stroit-chertezhi-v-zadaniex-po-stereometrii/> (Accessed 10.04.22).
3. Larin A.A. Oficial'nyj demonstracionnyj variant EGJe - 2022: proekt [Official demo version of the Unified State Examination - 2022]. Moscow, 2022. URL: https://alexlarin.net/ege/2022/ma_demo_2022_p.pdf.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.Ю. Пермякова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования. ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: permakova_marina@mail.ru.

Е.А. Коптеева, студентка 3 курса, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elena.kopteeva2001@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.Yu. Permyakova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education. Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: permakova_marina@mail.ru.

E.A. Kopteeva, 3rd year student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elena.kopteeva2001@mail.ru.

УДК 004.9

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_125

**Юлия Сергеевна Пономарева,
Юлия Алексеевна Кузина**
г. Волгоград

**Опыт использования онлайн-сообщества при изучении
курса физики в средней школе**

В работе проанализирован образовательный потенциал онлайн-сообществ при обучении физике. Приведен опыт организации онлайн-сообщества «Познавательная физика» на основе социальной сети ВКонтакте. В онлайн-сообществе представлены задания по всем разделам курса физики 8 класса: «Тепловые явления», «Изменение агрегатных состояний вещества», «Электрические явления», «Электромагнитные явления», «Световые явления». Выделены типы заданий, реализованных в рамках построенного онлайн-сообщества, а именно: задание на определение физических явлений, свойств, предполагающие доказательство своей точки зрения или высказывание предположения (по видео, картинке, опыту, ситуации); просмотр видеофрагмента с последующим заданием неповторяющихся вопросов по представленной в нем теме в комментариях; задание на постановку или анализа гипотез после просмотра видео, фотоматериалов или других источников; игра-квест на повторение пройденного материала в игровой форме на время; вопросы-рассуждения на основе проблемной ситуации, задания на умение читать происходящие физические процессы и явления по графикам и диаграммам; задания на знание и понимание физического смысла основных понятий, физических явлений, правил, законов и теорий, и проведен анализ их выполнения учащимися. Приведена статистика активность учащихся с помощью встроенных инструментов сети ВКонтакте.

Ключевые слова: онлайн-сообщество, физика, обучение, типы заданий.

**Yulia Sergeevna Ponomareva,
Yulia Alekseevna Kuzina**
Volgograd

Experience of using an online community when studying a physics course at school

The paper analyzes the educational potential of online communities in teaching physics. The experience of organizing an online community “Cognitive Physics” through the social network VKontakte is given. The online community presents tasks for all sections of the 8th grade physics course: “Thermal phenomena”, “Changes in the aggregate states of matter”, “Electrical phenomena”, “Electromagnetic phenomena”, “Light phenomena”. The types of tasks implemented within the framework of the built online community are highlighted, namely: a task to determine physical phenomena, properties that involve proving one's point of view or making an assumption (based on video, picture, experience, situation); viewing a video fragment followed by asking non-recurring questions on the topic presented in it in the comments; a task to pose or analysis of hypotheses after watching videos, photographs or other sources; the game is a quest to repeat the material passed in a playful way for a while; questions-reasoning based on a problem situation, tasks for the ability to read the physical processes and phenomena occurring on graphs and diagrams; tasks for knowledge and understanding of the physical meaning of basic concepts, physical phenomena, rules, laws and theories and an analysis of their implementation by students. The statistics of student activity using the built-in tools of the VKontakte network are given.

Keywords: online community, physics, education, types of tasks.

В настоящее время интенсивное развитие веб-технологий и их влияние на современное общество привело к изменению традиционных методов обучения и способов коммуникации в системе образования. Одной из таких возможных форм учебного и не только взаимодействия в сети Интернет является онлайн-сообщество.

Опираясь на работы Р.В. Кончаковского, А.Н. Сергеева, Е.Д. Патаракина и др. под онлайн-сообществом будем понимать группу людей, взаимодействующих на основе коммуникаций Интернета, имеющих общие связи между собой, потребности в знании или информации и способных к проявлению совместных форм активности и саморегуляции [1].

Использование онлайн-сообществ в образовании отражено в научных работах О.Л. Балашова, М.В. Моглан, А.Н. Сергеева, Е.Д. Патаракина, В.А. Поляковой, М.В. Плахтий и т.д.

Под образовательным онлайн-сообществом будем понимать объединение учащихся и педагогов, организованное для достижения педагогических задач при помощи использования новых форм общения, основанных на применении информационно-телекоммуникационных технологий.

Использование таких онлайн-сообществ в образовательных целях позволяет организовать внеурочную деятельность, обучение в любое удобное для учащихся время.

В настоящее время в сети Интернет существует большое количество разнообразных онлайн-сообществ, посвященных разным темам и созданных на разнообразных площадках. Проанализировав площадки для создания онлайн-сообществ, мы остановились на социальной сети ВКонтакте. Выбор данной сети обусловлен тем, что наибольшая доля аудитории пользователей ВКонтакте является молодежь.

В июне 2021 года разработано образовательное онлайн-сообщество в социальной сети ВКонтакте «Познавательная физика». Целью создаваемого онлайн-сообщества в поддержку курса физики является мотивация учебно-познавательной деятельности и повышение ответственности за коллективную учебную работу. При его создании было важно использовать такие инструменты и ресурсы, которые, с одной стороны, отражали бы специфику физики как школьной дисциплины, а с другой – позволяли организовать учебную коммуникацию участников между собой, а не только с контентом или с администратором сообщества.

В онлайн-сообществе «Познавательная физика» участвуют 52 человека, учащиеся 8 класса. Данное сообщество реализуется с начала учебного года, является закрытым и используется в качестве курса по внеурочной деятельности. По данному курсу имеется рабочая программа, где прописаны следующие основные разделы: содержание учебного предмета, планируемые результаты освоения курса, тематическое планирование, которое дорабатывается в ходе размещения материала.

На рисунке 1 представлена главная страница онлайн-сообщества «Познавательная физика».

Задания в онлайн-сообществе представлены по следующим разделам курса физики 8 класса: «Тепловые явления», «Изменение агрегатных состояний вещества», «Электрические явления», «Электромагнитные явления», «Световые явления», а также задания на повторение за 7 класс.

Для организации образовательного процесса с использованием онлайн-сообщества было принято решение отражать домашние задания в «Сетевом городе» по желанию (Рис. 2), чтобы родители могли видеть и контролировать его выполнение.

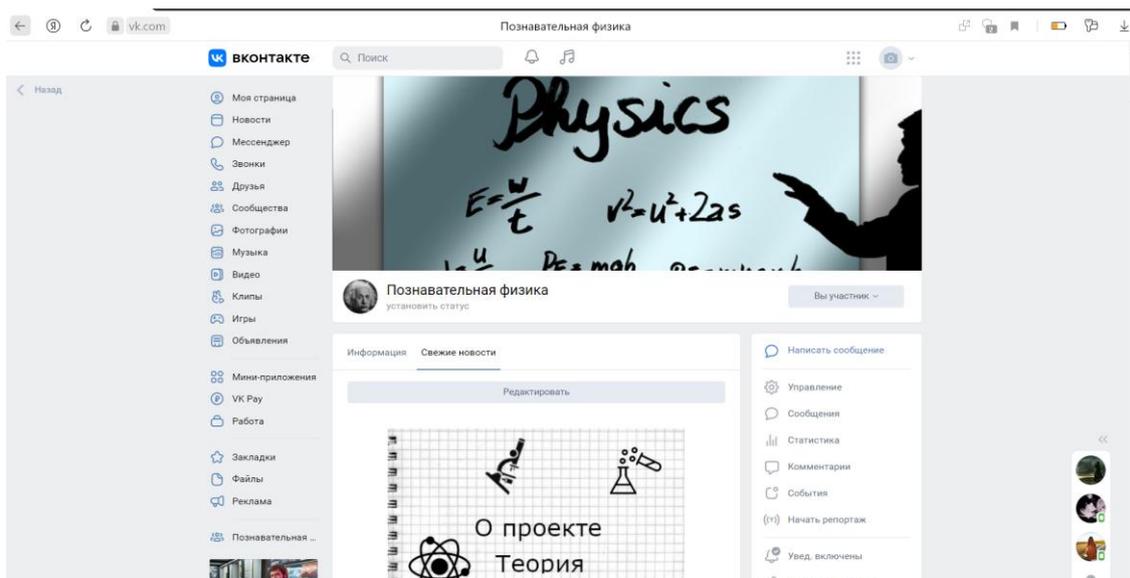


Рис.1. Онлайн-сообщество познавательная физика

Параграф 21,22 зарисовать рис. 26 и подписать, вопрос в тетради. Задание по желанию в сообществе от 1 июля в 16:29, 22 сентября 20:24.		
параграф 23, 24, вопросы, по желанию: 14 ноября в 17:14(температура, тепловое движение), Дублирую 28 ноября в 14:57, подготовка к К.Р		
Дорешать задачу, параграф 23, 24 повторить, подготовка в К.Р.		
Подготовка к К.Р. По желанию: Количество теплоты при изменении агрегатных состояний (7 дек в 14:52), 12 дек в 19:48 (график плавления чугуна)		
По желанию: Количество теплоты при изменении агрегатных состояний (7 дек в 14:52), 12 дек в 19:48 (график плавления чугуна)		

Рис. 2. Пример заданий в Сетевом городе

Учащиеся, не являющиеся участниками онлайн-сообщества, могут также выполнять задания. На адрес электронной почты, указанной в онлайн-сообществе «Познавательная физика» дублируются задания, учащиеся могут решить задачу и прислать ответным письмом и получить оценку. Задания, имеющие творческий характер (проведение домашнего опыта или разработка комикса) оцениваются отдельной оценкой. Задания, направленные на закрепление или повторение материала, оцениваются по желанию учителя дополнительными оценками с учетом активности учащегося. В зависимости от сложности заданий, в сетевом городе в течении недели размещается от 1-2 заданий. Ответы на задания фиксируются в комментариях или личным сообщением. Ответы просматриваются учителем, пишется отзыв и в случае неправильного выполнения учащимся, решение дорабатывается. Если задание сделано правильно, то в комментариях ставится лайк.

На основе компетенций, приведенных в Федеральном государственном образовательном стандарте по физике и примерных программах по учебным предметам «Физика» 7-9 классы (базовый уровень), мы выделили виды заданий, развивающие познавательные и коммуникативные навыки, которые и представлены в сетевом онлайн -сообществе по физике 8 класса:

1. Задание на определение физических явлений, свойств, предполагающие доказательство своей точки зрения или высказывание предположения (по видео, картинке, опыту, ситуации);
2. Просмотр видеофрагмента с последующим заданием неповторяющихся вопросов по представленной в нем теме в комментариях;
3. Задание на постановку или анализа гипотез после просмотра видео, фотоматериалов или других источников;
4. Игра-квест на повторение пройденного материала в игровой форме на время;

5. Вопросы-рассуждения на основе проблемной ситуации, задания на умение читать происходящие физические процессы и явления по графикам и диаграммам;

6. Задания на знание и понимание физического смысла основных понятий, физических явлений, правил, законов и теорий по типу: вставить

недостающую фразу, распределить по группам, определить цену деления прибора, определить к какому разделу и какому ученому принадлежит опыт.

На основе выделенных типов заданий, в ходе их реализации, был проведен опрос, где учащиеся выбирали наиболее понравившиеся для них формы работы с заданиями (Рис. 3).

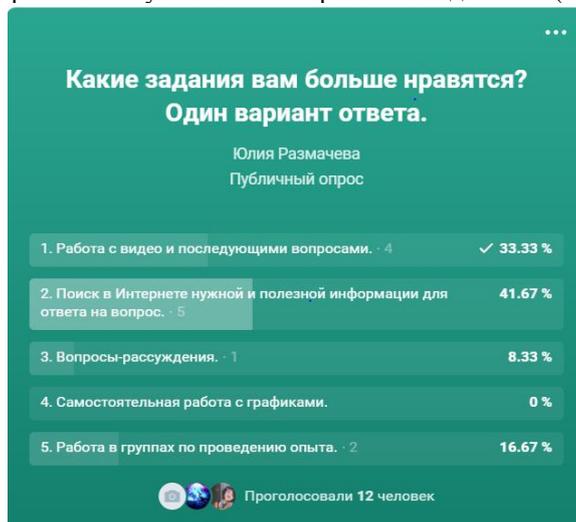


Рис. 3. Опрос

В ходе опроса было выявлено, что основными видами деятельности, которыми заинтересованы учащиеся, являются поиск в Интернете нужной информации, а также работа с видео и последующими вопросами.

В онлайн-сообществе будут отражены все темы курса физики 8 класса А.В. Перышкина: тепловые явления, изменение агрегатных состояний вещества, электрические явления, электромагнитные явления, световые явления.

Для простоты работы с практическими и теоретическими заданиями в онлайн-сообществе «Познавательная физика» разработано меню (Рис.4), где с помощью хэштега #8класс_теория@physics4u, #8класс_Практика@physics4u можно произвести поиск.

Основная активность учащихся возникает в период завершения триместра, а также в ходе исправления оценок (Рис.5).

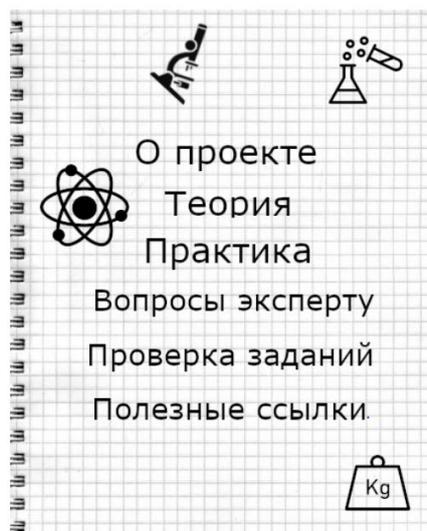


Рис. 4. Меню онлайн-сообщества

Отчёт	Посещаемость	Просмотры	Охват	Подписчики
14 февраля – 20 февраля	16 ↑	39 ↓	11 ↓	3 ↑
7 февраля – 13 февраля	15 ↑	45 ↑	12 ↑	0
31 января – 6 февраля	10 ↑	41 ↑	8 ↑	0
24 января – 30 января	7 ↓	25 ↓	5 ↓	0

Рис. 5. Отчет

Задания выполняются как хорошо успевающими учениками, так и отстающими.

Задания, направленные на формулирование гипотез и предположений, выполняются учащимися плохо (Рис.6). Задания творческого характера

выполняются охотно теми учащимися, которым это интересно (Рис.7).

По завершению курса планируется провести статистику онлайн-сообщества с помощью приложений.

 **Юлия Размачева**
28 ноя 2021

Обсуждение различных гипотез о строении различных веществ и доказательств, их подтверждающих. Привести примеры ученых. Гипотезы не должны повторяться.

  3 

Сначала старые ▾

 Между молекулами в веществе существуют промежутки. Доказательствами существования промежутков служат изменение объема вещества, т.е. расширение и сжатие вещества при изменении температуры, и явление диффузии. Молекулы вещества находятся в непрерывном тепловом движении.
8 дек 2021 [Ответить](#) [Поделиться](#)  1

 Жан Перрин доказал существования молекул. Он сделал это, вычислив число Авогадро, используя три различных метода, все с использованием жидкофазных систем. Во-первых, он использовал мыло-подобную эмульсию gamboge, во-вторых, выполнил экспериментальную работу по броуновскому движению, и в-третьих, подтвердил теорию вращения частиц в жидкой фазе, предложенную Эйнштейном.
9 дек 2021 [Ответить](#) [Поделиться](#)  1

 **Иван**
. ГИПОТЕЗА КВАНТА
В 1900 году Макс Планк решал прикладную, на первый взгляд, задачу: как рассчитать, сколько света и какого цвета испускает лампа, если известна температура её нити накала. Теория никак не хотела сходиться с экспериментом до тех пор, пока Планк не догадался, что если предположить, что энергия света испускается не непрерывно, а небольшими порциями — как он их назвал, квантами, — то всё сходится. Счастливый Планк ещё долго полагал, что его догадка — это

Рис. 6. Пример задания на обсуждение гипотез



Познавательная физика
29 июн 2021



Задание: Просмотрите видео и задайте вопрос по теме в комментариях.
Последующий учащийся должен ответить на предыдущий вопрос и задать свой вариант вопроса.



Физика 7 класс (Урок№1 - Что изучает физика. Некоторые физические термины. Наблюдение и опыт)

22 просмотра



136

Сначала старые

Рис. 7. Пример задания творческого характера

Таким образом, использование таких онлайн-сообществ в образовательных целях позволит организовать внеурочную деятельность, обучение в любое удобное для учащихся время. Чередование различных типов заданий позволит участникам онлайн-сообщества индивидуализировать процесс

обучения, выбрав интересующую форму выполнения задания. А использование встроенной статистики, провести анализ интересующих параметров активности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сергеев, А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет / А.Н. Сергеев. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 308.

REFERENCES

1. Cergeev A.N. Setevoe soobshhestvo kak sub#ekt obrazovatel'noj dejatel'nosti v seti Internet [Network community as a subject of educational activity on the Internet]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2012, no. 6, pp. 308.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.С. Пономарева, кандидат педагогических наук, зав.кафедрой информатики и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: 29jialu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3444-7831.

Ю.А. Кузина, магистрант 2 курса, направление подготовки: «Педагогическое образование», магистерская программа «Технологии обучения в цифровой образовательной среде», ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: razmacheva_julia@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5226-8998.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

Yu.S. Ponomareva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Department Chair of Informatics and Methods of Teaching Informatics, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: 29jialu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3444- 7831.

Yu.A. Kuzina, 2nd year master's student, direction "Pedagogical education", master's program "Technologies of learning in a digital educational environment", Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: razmacheva_julia@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5226-8998.

Марина Петровна Пушкарева
г. Шадринск

Использование цифровых образовательных ресурсов на современном уроке иностранного языка

Целью статьи является обобщение и систематизация материала по проблеме использования ЦОР в ходе учебного процесса в современной общеобразовательной школе. Во вступительной части статьи автор делает акцент на преимуществах использования современных методик и технологий в процессе изучения иностранных языков, обосновывая свою точку зрения констатацией очевидных и неоспоримых фактов относительно целесообразности их применения в ходе учебного процесса. Далее автор останавливается подробнее на сущностно-структурной характеристике цифровых образовательных ресурсов и дидактических требованиях к их корректному использованию на уроках иностранного языка. В заключительной (практико-ориентированной) части в качестве наглядного примера рассматриваются такие цифровые ресурсы как «Фоксфорд» и «Skysmart». Статья завершается выводом об эффективности применения ЦОР на современном уроке иностранного языка.

Ключевые слова: урок иностранного языка, цифровые образовательные ресурсы, «Фоксфорд», «Skysmart».

Marina Petrovna Pushkaryova
Shadrinsk

The use of digital educational resources in a modern foreign language lesson

The aim of the article is generalization and systematization of the material concerning the problem of using the digital educational resources during the educational process in a modern comprehensive school. In the introductory part of the article the author emphasizes the advantages of using the modern techniques and technologies in the process of studying foreign languages, substantiating his point of view by stating obvious and indisputable facts regarding the expediency of their use during the educational process. Then the author dwells in detail on the essential structural characteristic of digital educational resources and some didactic requirements for their proper and correct use in foreign language lessons. In the final part of the article, as an illustrative example, "Foxford" and "Skysmart" are viewed. The author comes to the conclusion about the effectiveness of using the digital educational resources during the educational process.

Keywords: a foreign language lesson, digital educational resources, "Foxford", "Skysmart".

Исходя из того факта, что на современном этапе развития человечества в целом, системы образования в частности, большие объемы информации, необходимой для усвоения, осмысления и детального анализа, представляют собой определенный стратегический ресурс для продвижения общества на пути его прогрессивного развития, в то время, как знания, по сути своей, конвенциональны и непостоянны по причине их стремительного старения и необходимости систематического обновления, не следует подвергать сомнению тот факт, что современное образование – это перманентный процесс. Мы полагаем, одной из доминантных целей любого общеобразовательного учреждения должно стать предоставление обучающимся фундаментальных ориентиров, наличие которых является неотъемлемым элементом, влияющим на последующее самообразование.

С полной уверенностью можно говорить о том, что учитель, по сути, координирует деятельность своих подопечных в неограниченном информационном потоке. Вне всякого сомнения, современные школьники проявляют неподдельный интерес к различным нововведениям, затрагивающим процесс образования, одновременно являясь довольно успешными пользователями современных технологий. Преследуя цель находиться на одном уровне с обучающимся в сфере цифрового пространства, учитель должен быть способен внедрять

в свою деятельность современные образовательные методики и технологии. Указанные нами выше моменты и обуславливают актуальность и, в определенной степени, практическую значимость проведенного нами исследования.

Считаем необходимым также упомянуть о том, что ведущими подходами, на которые мы опирались в ходе проведения нашей работы, явились: личностно-деятельностный, гуманистический и интегрированный.

Современные тенденции развития системы школьного образования ориентированы на необходимость использования информационных технологий, что, естественно, способствует эффективности процесса формирования коммуникативной компетенции, заявленной главной целью обучения во ФГОС по иностранному языку. Внедрение в процесс обучения иностранным языкам электронных образовательных ресурсов повышает возможности языкового образования, обогащает урок актуальными приемами, содействует мотивированию обучающихся, формированию информационной культуры, стимулированию когнитивной деятельности. Использование вышеуказанных ресурсов положительным образом сказывается на изучении иноязычной лексики, постановке корректного произношения, формировании и развитии навыков говорения, формировании и развитии навыков письма и совершенствовании грамматических навыков и т.д.

Изучение проблемы использования цифровых образовательных ресурсов на современном уроке иностранного языка нашло свое отражение в исследованиях Е.Д. Патаракина, Е.Н. Ястребцевой, Т. Берроуза, Дж. Брауна, Дж. Уэста. Некоторые аспекты исследуемой проблемы также раскрыты в работах Е.Л. Авдеевой, А.Р. Вершининой, Л.П. Владимировой, С.Ю. Нейман, Е.С. Полат, Е.В. Саванковой и др.

Само понятие «информационные технологии» эквивалентно образовательной технологии, применяющей добавочные способы, программные и технические средства для полноценной работы с необходимой для определенных целей информацией.

Полагаем, отдельного внимания также заслуживает термин «цифровой образовательный ресурс» (ЦОР), его сущностная составляющая.

По мнению С.Г. Григорьева, цифровым образовательным ресурсом (ЦОР) является та или иная образовательная информация, способная быть сохраненной на различных видах цифровых носителей [2].

Исходя из точки зрения К.В. Коробковой, под ЦОР подразумевается некое количество данных, обработанных в цифровом плане, активно используемых в ходе учебного процессе [5].

Мы полагаем, вполне справедливо и корректно будет сконцентрироваться на двух основных моментах, упоминаемых у авторов выше и непосредственно характеризующих ЦОР: наличие некой информации (образовательного плана) и сохранение этой информации в цифровом формате.

Говоря конкретнее, исходя из целей и задач организации учебного процесса, соответствия содержанию учебных пособий, используемых на уроке, в качестве подобных ресурсов могут выступать: различные фотографии, фрагменты видеозаписей, «объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символичные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы» [3].

В свою очередь, ЦОР подразделяются на следующие виды [4]:

1. Учебные. Созданы с целью систематизации и детализации определенных, конкретно-направленных сведений как научного, так и прикладного характера, представленные в удобном для обучающихся (вне зависимости от их возраста и уровня обученности) формате.

2. Учебно-методические. Созданы с целью оказания помощи методического характера, актуальной и востребованной в процессе изучения определенного учебного предмета (в том числе, иностранного языка, в нашем конкретном случае - английского).

3. Справочные. Созданы для поиска кратких сведений из определенных научных и прикладных областей. Обычно расположены в порядке, способствующем удобству быстрого поиска.

4. Контролирующие. Созданы с целью проведения систематического контроля и самоконтроля уровня усвоения знаний и сформированности

навыков и умений на различных ступенях изучения того или иного учебного предмета.

По типу информации ЦОР подразделяются на: «ЦОР с текстовой информацией (учебники и т.д.), ЦОР с визуальной информацией (видеофрагменты и т.д.), ЦОР с комбинированной информацией (энциклопедии и т.д.), ЦОР с аудио информацией (звукозаписи и т.д.), ЦОР с аудио и видео информацией (предметные экскурсии и т.д.), ЦОР со сложной структурой (учебные пособия)» [1].

Исходя из формы изложения материала, цифровые образовательные ресурсы могут быть: «конвекционные, программированные, проблемные и комбинированные (универсальные)» [2]. Рассмотрим каждый из приведенных выше в классификации видов более детально.

Конвекционные ЦОР полностью следуют уже устоявшимся в педагогике канонам, и, следовательно, являются собой комплекс энциклопедических сведений, представленных монографическим образом. Как правило, подобного рода ресурсы используются с целью реализации информационной функции в обучении.

Что касается программированных ЦОР, то в их основу заложен принцип «стимул-реакция». В данном случае основной акцент делается на самостоятельной работе учащихся.

Проблемные ЦОР, как логически следует из их названия, используются в процессе проблемного обучения с целью повышения эффективности процесса развития у обучающихся логического мышления, стимулирования творческой и исследовательской активности.

В комбинированных (универсальных) ЦОР можно обнаружить присутствие компонентов из всех вышеупомянутых видов, что, в свою очередь, благоприятствует их использованию в контексте различных подходов в обучении (в том числе, и иностранным языкам).

ЦОР также, исходя из особенностей координации действий всех участников учебного процесса, могут быть детерминированными и недетерминированными [2].

К первым из упомянутых относятся ресурсы, в которых ни один параметр, уже заложенный при их разработке, не может быть откорректирован ни одним участником учебного процесса.

В недетерминированные ЦОР могут быть внесены необходимые и достаточные с точки зрения пользователей поправки, соответствующие как целям и задачам учебного процесса, так и потребностям и уровню владения иностранным языком обучающихся.

Говоря об образовательно-методических возможностях ЦОР, следует упомянуть такие из них, как электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные УМК, электронные издания контроля.

Используемые в ходе учебного процесса ЦОР должны, тем не менее, соответствовать таким дидактическим требованиям, как:

1) Научность, заключающаяся в обеспечении гарантированной достоверности предложенного в ЦОР того или иного материала.

2) Доступность изложения, означающая как можно более полное соответствие стиля изложения материалов в ЦОР возрастной категории обучающихся и их личностным качествам.

3) Наличие элементов проблемности, обеспечивающих довольно ощутимое повышение умственной активности учащихся, предоставляющих неограниченные возможности для овладения навыками по поиску истинной сути того или иного явления или процесса.

4) Наглядность в обучении, достигаемая за счет активизации всех имеющихся в наличии у обучающихся каналов восприятия информации.

5) Стимуляция познавательной активности, являющаяся возможной благодаря тому факту, что использование ЦОР вносит в процесс обучения элементы новизны, положительно сказывающиеся на поддержании интереса обучающихся к изучению иностранного языка.

6) Кодификация и согласованность контента, непосредственным образом влияющие на результат, ожидаемый от использования ЦОР в ходе учебного процесса. Достигается за счет логики выстраивания материала, приоритетной концепции в его изложении.

7) Обеспечение фундаментальности усвоения знаний, напрямую зависящее от наличия определенных условий, способствующих полноценному осмыслению учебного контента.

Вполне целесообразным и обоснованным, на наш взгляд, является также разделение ЦОР на контентные проекты и тренажеры.

На образовательной платформе с контентными проектами все участники учебного процесса имеют возможность выбрать необходимый, соответствующий задачам, которые предстоит решить в ходе учебного процесса, учебный материал в цифровом формате. Это могут быть электронные учебники, конспекты различной тематики, видео-записи и т.д.

Отличие тренажеров от контентных проектов заключается в том, что доминантным фактором у первых из упомянутых является не содержание как таковое, а наличие собранных воедино (исходя из определенных принципов и критериев) заданий интерактивной направленности, несомненным достоинством которых является предоставляемая разработчиками опция автоматической проверки ответов. Задания на данных образовательных платформах могут варьироваться от тестов с заданным выбором ответов до адаптивных упражнений.

С целью конкретизации всего сказанного нами выше хотелось бы остановиться подробнее на таких цифровых образовательных ресурсах как «Фоксфорд» и «Skysmart».

«Фоксфорд» открыл доступ к своему контенту в 2009 году. На этой платформе обучающиеся могут найти интересующие их материалы по многим школьным предметам. Имеется ввиду как основная программа, так и возможность подготовки к различным экзаменам и олимпиадам. На данной платформе имеется доступ к коллекции видеозаписей уроков, конспектам и различным упражнениям. Роль учителя в обеспечении обратной связи не менее важна, так как не все задания проверяются программой. Также данная платформа может использоваться педагогами в комплексе с электронным журналом (МЭШ, «Дневник.ру»).

Перед тем, как начать работать в «Фоксфорде», обучающимся (младшим школьникам – с помощью родителей) нужно определиться в каталоге с нужным курсом, предварительно пройдя требуемую регистрацию. Весь теоретический контент вместе с заданиями становится доступен при условии успешно проведенной оплаты услуг. Учащемуся сообщаются дата и время запланированного занятия, затем, по окончании вебинара, осуществляется проверка выполненных заданий преподавателем, предоставляются ответы на возникшие у учащегося вопросы. Хотелось бы отметить, что при разработке данной платформы роль школьного учителя сразу была исключена, поэтому, в принципе, «Фоксфорд» может восприниматься как обучающимися, так и их родителями как источник дополнительного образования.

«Skysmart» обеспечивает доступ к коллекции интерактивных заданий, созданных для тех школьников, которые изучают английский язык по УМК «Spotlight» от компании «Просвещение». В данном случае можно говорить о явном процессе интеграции «Skysmart» в учебный процесс. Учителю предоставляется возможность работать с каталогом «Spotlight» с целью выбора подходящих заданий для своих учащихся.

Все, что необходимо сделать учителю, это, зарегистрировавшись, найти в каталоге свой предмет, определиться с заданием, и, после его получения, скопировать ссылку и разослать ее учащимся. После выполнения заданий предполагается их автоматическая проверка (естественно, учащиеся должны будут выполнять задания под своими инициалами).

Итак, исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что популярность и востребованность ЦОР среди педагогов и учащихся вполне очевидна и объяснима, так как контентные проекты и тренажеры могут использоваться как в качестве одного из оптимальных средств дополнительного образования, делающего акцент на самостоятельном изучении обучающимися иностранного языка, так и в качестве источника базового образования с целью повторения и закрепления уже пройденного материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Брыкова, О.Г. Рекомендации по использованию в учебном процессе ресурсов, находящихся в открытом доступе в сети Интернет / О.Г. Брыкова. – URL: <http://ru.scribd.com/doc/84445908> (дата обращения: 13.04.2022). – Текст : электронный.
2. Гриншкур, В.В. Педагогические аспекты формирования коллекций цифровых образовательных ресурсов / В.В. Гриншкур. – Текст : электронный // Pandia.ru : интернет-изд. – URL: <http://www.pandia.ru/text/78/311/54028.php> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Гузеев, В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценность, успех / В.В. Гузеев. – Москва : Педагогический поиск, 2004. – 139 с. – Текст: непосредственный.
4. Дементьева, Ю.В. Электронные образовательные ресурсы в учебном процессе вуза / Ю.В. Дементьева ; Гжел. гос. ун-т. – Гжел. : ГГУ, 2017. – 125 с. – Текст : непосредственный.
5. Коробкова, К.В. Возможности использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе / К.В. Коробкова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум – 2022 : XIV Междунар. студ. науч. конф. – URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2296.pdf> (дата обращения: 12.04.2022).

REFERENCES

1. Brykova O.G. Rekomendacii po ispol'zovaniju v uchebnom processe resursov, nahodjashhihsja v otkrytom dostupe v seti Internet [Recommendations on the use in the educational process of resources that are publicly available on the Internet]. – URL: <http://ru.scribd.com/doc/84445908> (Accessed 13.04.2022).
2. Grinshkur V.V. Pedagogicheskie aspekty formirovaniya kollekcij cifrovych obrazovatel'nyh resursov [Pedagogical aspects of the formation of collections of digital educational resources]. *Pandia.ru*: internet-izd. URL: <http://www.pandia.ru/text/78/311/54028.php> (Accessed 10.04.2022).
3. Guzeev V.V. Obrazovatel'naja tehnologija XXI veka: dejatel'nost', cennost', uspeh [Educational technology of the 21st century: activity, value, success]. Moscow: Pedagogicheskij pois, 2004. 139 p.
4. Dement'eva Ju.V. Jelektronnye obrazovatel'nye resursy v uchebnom processe vuza [Electronic educational resources in the educational process of the university]. Gzhel': GGU, 2017. – 125 p.
5. Korobkova K.V. Vozmozhnosti ispol'zovanija cifrovych obrazovatel'nyh resursov v uchebnom processe [Possibilities of using digital educational resources in the educational process]. *Studencheskij nauchnyj forum – 2022*: XIV Mezhdunar. stud. nauch. konf. [Student Scientific Forum - 2022]. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2296.pdf> (Accessed 12.04.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

УДК 004.8

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_134

Юрий Васильевич Рыжков
г. Волгоград

Анализ образовательных проектов на основе технологий искусственного интеллекта

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме образовательных проектов с применением искусственного интеллекта. В данной статье проводится обобщение и анализ опыта реализации образовательных технологий на основе использования систем искусственного интеллекта в учебном процессе школ и вузов. Весь теоретический материал может быть использован в дальнейшем при написании научных статей, сравнительного анализа применения искусственного интеллекта в образовательном процессе. Данная работа может помочь при изучении особенностей искусственного интеллекта применительно к системе образования. А также для практического применения технологий, базирующихся на искусственном интеллекте в качестве средства повышения качества образования. Работа собирает в себе различные научные источники, что поможет взглянуть на данную тему с различных сторон и точек зрения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, интеллектуальные обучающие системы, образовательные проекты, образовательные обучающие технологии.

Yury Vasilyevich Ryzhkov
Volgograd

Analysis of educational projects based on artificial intelligence technologies

The article is devoted to the current topic of educational projects using artificial intelligence. This article summarizes and analyzes the experience of implementing educational technologies based on using the artificial intelligence systems in the educational process of schools and universities. All theoretical material can be used in the future when writing scientific articles, comparative analysis of the use of artificial intelligence in the educational process. This work can help in studying the features of artificial intelligence in relation to the education system. And also, for the practical application of technologies based on artificial intelligence as a means of improving the quality of education. The work gathers various scientific sources, which will help to look at this topic from different sides and points of view.

Keywords: artificial intelligence, intelligent learning systems, educational projects, educational learning technologies.

В настоящее время понятие искусственного интеллекта является одним из самых дискуссионных как с технической, так и социальной и, даже, юридической точек зрения. Согласно ГОСТ Р 43.0.5-2009 искусственный интеллект – это моделируемая (искусственно воспроизводимая) интеллектуальная деятельность мышления человека [4]. При этом под интеллектом понимается способность субъекта к отвлеченному мышлению, абстрагированию, позволяющая с возникновением самосознания и рефлексии использовать имеющуюся у него информацию некоторым полезным целенаправленным образом [4].

Современные сферы применения технологий искусственного интеллекта весьма разнообразны: медицина и промышленность, сельское хозяйство и дорожное движение, быт и образование. Искусственный интеллект применяется для автоматизации тех процессов, для реализации которых раньше требовался человек; для обработки и анализа больших объемов информации.

Объектом изучения в проводимом исследовании является применение технологий искусственного интеллекта в сфере образования.

За последние несколько лет проблематика использования технологий искусственного интеллекта в образовательных целях нашла широкое отражение во многих исследованиях.

Так, Алешевой Л.Н. проанализированы существующие вид интеллектуальных обучающих систем по конкретным профессиональным областям; рассмотрены компоненты интеллектуальных обучающих систем и принципы их построения [1].

Борисовой Е.В. выделены актуальные вопросы трансформирования образовательной среды, имеющие в своей основе цифровые технологии, искусственный интеллект и обозначены противоречия между сложившейся и перспективной образовательными средами, традиционной и цифровой педагогикой [2].

В работе Бугаевой Т.И. и Коляды М.Г. уточнены трудности применения искусственного интеллекта в педагогике и предложена модель организации функционирования системы искусственного интеллекта с обучающимися на занятии [3].

Обобщение работ этих и других исследователей позволило выделить следующие причины использования интеллектуальных систем и приложений в образовании.

Многие интеллектуальные приложения в образовании направлены на автоматизацию дидактической деятельности: выбор учебного материала (как правило, в адаптивных системах обучения), обзор тестов (автоматизированное оценивание) и предоставление конструктивной обратной связи ученикам (интеллектуальные системы обучения). Кроме того, приложения искусственного интеллекта могут быть использованы в процессе создания условий для того, чтобы учащиеся научились работать вместе, овладели нормами и ценностями общества и другим социальными компетенциями.

Интеллектуальная система может быть использован для передачи знаний по определенному предмету или для изучения конкретной компетенции. Эти предметные применения уже используются, например, чтобы позволить студенту изучать математику или новый язык.

Межпредметное применение систем искусственного интеллекта предназначено не только для обучения одной конкретной компетенции, но и учитывает всю успеваемость студента по всем предметам. Таким образом, можно не только персонализировать содержание одной конкретной компетенции для студента, но и всю учебную программу. Преподаватели в высших учебных заведениях переименовываются в наставников для выполнения этих межпредметных задач. Системы искусственного интеллекта могут поддерживать эту роль наставничества, отслеживая успеваемость ученика по предметам и, при необходимости, идентифицируя их.

В системе образования предметы и сложность определяются годом, на котором находится обучающийся, который допускается к обучению только в том случае, если он или она достигли минимальной успеваемости по итогам предыдущего уровня (года обучения). Когда приложение искусственного интеллекта используется в форме адаптивной системы обучения, это может уменьшить практическую необходимость дифференциации между годами и уровнями. Такое применение может позволить обучающемуся освоить один предмет на более продвинутом уровне, чем другой.

Рассмотрим несколько проектов, построенных на использовании технологий искусственного интеллекта в образовательных целях.

Решение в проекте Thinkster [10] ориентировано на использование технологий искусственного интеллекта для обеспечения индивидуального подхода при обучении математике. В начале учащимся предлагается оценочный тест, цель которого позволить искусственному интеллекту сформировать вопросы, ориентируясь на уровень знаний. Искусственный интеллект также оценивает степень и готовность взаимодействия обучаемых со сформированным для них учебным материалом.

Проект Thinkster отличается от других сочетание технологий искусственного интеллекта с применением обучения реальными преподавателями математики. Благодаря этому реализуется персонализация как для обучающихся, так и для преподавателей. Благодаря такому подходу обеспечивается более целенаправленная обратная связь с обучаемыми, достигается более рациональное и эффективное расходование времени.

Решение проекта Alta [6] направлено на реализацию идей адаптивного обучения. Проект нацелен на выявление пробелов в знаниях учащихся с тем, чтобы их заполнить учебной информацией. Такое решение эффективно для поддержания обучения за счет обеспечения обучаемых актуальными знаниями на протяжении определенного промежутка времени.

Проект Duolingo [7] – один из удачно реализованных примеров использования интеллектуального обучения на базе искусственного интеллекта в онлайн-обучении. Число пользователей данного проекта превышает 300 миллионов, что является высоким показателем востребованности. В таких условиях кажется непростой задачей обеспечить индивидуальный подход к обучению. Однако, на основе использования алгоритмов машинного обучения при подготовке учебных материалов авторы проекта смогли достичь адаптируемости сложности материала к уровню подготовки каждого отдельного и уникального пользователя. Технологии искусственного интеллекта в рассматриваемом проекте обеспечивают персонализацию содержательной части курсов и адаптацию к особенностям каждого пользователя. Искусственный интеллект также учитывает и словарный запас, которым владеют учащиеся, и предпочтительный для них контент.

В данном проекте успешно реализована обработка естественного языка искусственным интеллектом путем взаимодействия с чат-ботами, которые имитируют живую беседу в режиме реального времени. Таким образом обеспечивается возможность практической апробации своих навыков общения с реальными людьми.

В проекте Querium [11] для обучения проводится анализ действий обучающихся при выполнении задания. На основе этого устанавливается немедленная обратная связь, цель которой показать, что учащийся делает правильно, а что – нет. Благодаря этому пресекается усвоение ошибочного от-

вета или решения, что в дальнейшем сводит к минимуму работу над исправлением совершенных ошибок и неэффективный расход времени.

Проект VR Chemistry Lab – виртуальная химическая лаборатория, предоставляющая возможность учащимся экспериментировать с реактивами и реагентами безопасно и наглядно, не имея физического доступа к химическим элементам, в том числе и опасным в реальности [5]. Компания STEM-GAMES разработала данное решение совместно с химическим факультетом МГУ им. М.В. Ломоносова и преподавателей химии из других ВУЗов и школ. Проект уже прошел успешное испытание в трёх школах Москвы и Московской области. Особенности данного проекта являются:

- отсутствие необходимости в специальном оборудовании, реактивах, системы утилизации и должности лаборанта;
- возможность допустить ошибку (случайно или умышленно) в ходе эксперимента без реального вреда здоровью экспериментатора и виртуально пронаблюдать за ее последствиями;
- возможность виртуального применения опасных и дорогих реагентов и оборудования, недоступного в реальных условиях для учебных лабораторий.

Данное решение позволяет обучающимся приобрести опыт работы в лаборатории, не имея физической возможности получить доступ к соответствующей инфраструктуре.

Проект Mishka AI [9] – это образовательный компаньон для детей, представленный в виде умной мягкой игрушки. В нее встроена платформа детского контента, снабженная технологией искусственного интеллекта. Основные функции данной игрушки: рассказчик, бытовой помощник и учитель-компаньон. Игрушка обладает простым пользовательским интерфейсом в виде антенны и кнопки на лапах, воспроизводит аудиокниги (сказки) и музыку (колыбельные). Также с ее помощью через специальное приложение родители могут передавать голосовые сообщения ребенку. Данный проект направлен на то, чтобы ребенок выучил алфавит, простую арифметику, учился общению.

Целью проект Knewton [8] является учет специфики обучения каждого учащегося и последующая разработка персонализированного плана обучения. Сформированный план учитывает ход решения предыдущих задач, правильные ответы и ошибки, учитывает предпочтения учащегося.

Рассмотренные выше IT-проекты можно классифицировать по нескольким основаниям.

1. В зависимости от типа технологической основы искусственного интеллекта:

- использующие технологии распознавания и анализа естественных языков. Однако, данные технологии пока что недостаточно совершенны и возможны сбои при работе с учащимися, имеющими дефекты речи или теми, кто владеет сразу несколькими языками.

– использующие технологии виртуальной реальности при онлайн-обучении. Основная цель – организация помощи в оценивании уровня знаний и работ учащихся, выявление, корректировка и исправление совершенных ими ошибок. Сложность в данном заключается в необходимости искусственному интеллекту воспринимать в качестве входных данных информацию различной формы и содержания, что усложняет как процесс обработки, так и скорости предоставления обратной связи.

2. В зависимости от сопутствующих педагогических технологий:

– использующие технологии, обеспечивающие персональный подход при онлайн-обучении. Все направлено на индивидуализацию подачи материала, ориентируясь на предпочтения учащегося. Обратной стороной является то, что не всегда удается синхронизировать работу системы искусственного интеллекта, преподавателя и обучаемого. Это происходит зачастую потому, что преподаватель также должен проявлять гибкость и адаптивность, чем обладают не все.

– использующие технологии адаптивного обучения. Это позволяет выявлять, корректировать и устранять пробелы в знаниях и поддерживать их актуальность. Но необходимо хранить обширную базу данных, содержащую учебные материалы, которые также всегда должны быть максимально актуальными и качественными.

Как правило, необходимо комбинировать данные технологии, что позволит сформировать более эффективную среду интеллектуального обучения с использованием искусственного интеллекта.

Исследование выполнено по проекту "Разработка образовательных технологий на базе искусственного интеллекта и роботизированных систем в учебном процессе профессионального образовательного учреждения", который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 г. № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алешева, Л.Н. Интеллектуальные обучающие системы / Л.Н. Алешева. – Текст : непосредственный // Вестник университета. – 2018. – № 1. – С. 149-155.
2. Борисова, Е.В. Современный тренд образовательной среды - искусственный интеллект и цифровая педагогика / Е.В. Борисова. – Текст : непосредственный // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. педагога (Тверь, 29-30 марта 2018 г.). – Тверь, 2018. – С. 84-87.
3. Коляда, М.Г. Проблемы применения искусственного интеллекта в педагогике / М.Г. Коляда, Т.И. Бугаева. – Текст : непосредственный // Педагогическая информатика. – 2018. – № 4. – С. 127–139.
4. ГОСТ Р 43.0.5-2009. Информационное обеспечение техники и операторской деятельности. Процессы информационно-обменные в технической деятельности. Общие положения. – Москва : ИПК Изд-во стандартов, 2010. – 16 с. – Текст : непосредственный.
5. Настоящая химическая лаборатория в виртуальной реальности. – Текст : электронный // VR Chemistry LAB. – URL: <https://vrchemlab.ru/> (дата обращения: 23.12.21).
6. Alta's adaptive learning technology : [site]. – URL: <https://www.knewton.com/the-power-of-altas-adaptive-technology/> (accessed: 17.11.21). – Text : electronic.
7. Duolingo. The free, fun, and effective way to learn a language! : [site]. – URL: <https://www.duolingo.com/> (accessed: 10.11.21). – Text : electronic.
8. Knewton : [site]. – URL: <https://www.knewton.com/> (accessed: 05.11.21). – Text : electronic.
9. Mishka AI : [site]. – URL: <https://mishkaai.com/> (accessed: 27.11.21). – Text : electronic.
10. Project Thinkster : [site]. – URL: <https://thinkster.io/> (accessed: 15.12.21). – Text : electronic.
11. Querium : [site]. – URL: <https://querium.com/> (accessed: 15.12.21). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Alesheva L.N. Intellektual'nye obuchajushhie sistemy [Intelligent learning systems]. *Vestnik universiteta* [Vestnik University], 2018, no. 1, pp. 149-155.
2. Borisova E.V. Sovremennyy trend obrazovatel'noj sredy - iskusstvennyj intellekt i cifrovaja pedagogika [Modern trend of the educational environment - artificial intelligence and digital pedagogy]. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i dejatel'nosti*: sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf. pedagoga (Tver', 29-30 marta 2018 g.) [Traditions and innovations in professional training and activities]. Tver', 2018, pp. 84-87.
3. Koljada M.G., Bugaeva T.I. Problemy primeneniya iskusstvennogo intellekta v pedagogike [Problems of using artificial intelligence in pedagogy]. *Pedagogicheskaja informatika* [Pedagogical informatics], 2018, no. 4, pp. 127–139.
4. GOST R 43.0.5-2009. Informacionnoe obespechenie tehnik i operatorskoj dejatel'nosti. Processy informacionno-obmennye v tehnicheckoj dejatel'nosti. Obshhie polozhenija [Federal Educational Standard P 43.0.5-2009. Information support of equipment and operator activity. Information-exchange processes in technical activity. General provisions]. Moscow: IPK Izd-vo standartov, 2010. 16 p.
5. Nastojashhaja himicheskaja laboratorija v virtual'noj real'nosti [A real chemistry lab in virtual reality]. *VR Chemistry LAB*. URL: <https://vrchemlab.ru/> (Accessed 23.12.21).

6. Alta's adaptive learning technology: [site]. URL: <https://www.knewton.com/the-power-of-altas-adaptive-technology/> (Accessed 17.11.21).
7. Duolingo. The free, fun, and effective way to learn a language!: [site]. URL: <https://www.duolingo.com/> (Accessed 10.11.21).
8. Knewton: [site]. URL: <https://www.knewton.com/> (Accessed 05.11.21).
9. Mishka AI: [site]. URL: <https://mishkaai.com/> (Accessed 27.11.21).
10. Project Thinkster: [site]. URL: <https://thinkster.io/> (Accessed 15.12.21).
11. Querium: [site]. URL: <https://querium.com/> (Accessed 15.12.21).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.В. Рыжков, аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» г. Волгоград, Россия, e-mail: yury.rizh@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8361-7780.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu.V. Ryzhkov, Graduate Student, Department of Informatics and Methods of Teaching Informatics, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: yury.rizh@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8361-7780.

УДК 796

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_138

**Анна Николаевна Рябова,
Елена Юрьевна Овсянникова**
г. Киров

**Методика развития координационных способностей детей с расстройством
аутистического спектра средствами плавания**

Вопрос о физическом состоянии детей с расстройством аутистического спектра в текущее время является обсуждаемой темой. Проанализировав научную литературу, было выявлено, что из физических качеств наиболее отклоняются от нормативных показателей – координационные способности. Но как таковых исследований и готовых апробированных методик развития координационных способностей детей с расстройством аутистического спектра практически нет, что объясняет актуальность моего научного исследования. В данном материале представлены особенности их физической подготовленности и рекомендации по работе с детьми с расстройством аутистического спектра. В статье рассматривается методика, позволяющая улучшить координационные способности детей с расстройством аутистического спектра, разнообразными упражнениями в водной среде. Идеи и разработки данного материала можно будет использовать для написания выпускных квалификационных работ и других студенческих проектов на данную тематику.

Ключевые слова: методика, координационные способности, дети с расстройством аутистического спектра, плавание.

**Anna Nikolaevna Ryabova,
Elena Yuryevna Ovsyannikova**
Kirov

**Methods of developing the coordination abilities of children
with autism spectrum disorder by swimming**

The physical condition of children with an autism spectrum disorder is currently a much-discussed topic. Having analyzed the scientific literature, it has been revealed that of the physical qualities that deviate the most from the normative indicators are coordination abilities. There are almost no studies and ready tested methods for the development of coordination abilities of children with autism spectrum disorder which explains the relevance of my scientific research. This material presents features of their physical fitness and recommendations for working with children with an autism spectrum disorder. The article discusses a technique that allows you to improve the coordination abilities of children with autism spectrum disorder, a variety of exercises in the aquatic environment. Ideas and development of this material can be used to write graduate qualification papers and other student projects on this topic.

Keywords: methodology, coordination abilities, children with autism spectrum disorder, swimming.

В настоящее время можно смело утверждать, что с каждым годом увеличивается рост детей, рождающихся с расстройством аутистического спектра. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность расстройств аутистического спектра в мире встречается примерно у каждого 160-го ребенка. Однако, несмотря

на многообразие методик и программ реабилитаций, мы редко увидим специальную методику, имеющую узкую направленность.

Характерными признаками расстройства аутистического спектра являются нарушенное социальное взаимодействие и общение, повторяющиеся и стереотипные модели поведения, часто со-

провождается с неравномерным интеллектуальным развитием и умственной отсталостью. Ребёнок придерживается привычным условиям жизни, он старается сохранить постоянство во всём: обстановка, расписание дня, расположение предметов. Наблюдаются однообразные действия – моторные и речевые: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз. Присутствует интерес к одной и той же игре, игрушке, пристрастие к одним и тем же предметам, цветам и т.д. [7].

Стоит отметить, что от правильного и своевременного лечения, напрямую зависит судьба детей с расстройством аутистического спектра. Помощь с этим заболеванием подразумевает под собой не столько медикаментозную, сколько обучение и воспитание детей, формирование у них определённых навыков и развития физических качеств. Всё это необходимо для того, чтобы помочь ребёнку стать самостоятельным и в будущем справляться с проблемами, которые могут поджидать его в реальной жизни [5].

Обучение детей с расстройством аутистического спектра следует начинать с установления степени аутизации ребёнка и его моторных возможностей. Далее нужно определить задачи и последовательность действий. Обучение строится исходя из реальной ситуации. Нельзя подводить ребёнка под возрастные нормы. Для прогноза развития детей с расстройством аутистического спектра не столько важно, начальное состояние, как динамика достижений. Не следует торопить ребёнка, не нужно насаждать на него и не требовать постоянного роста, это может спровоцировать страх и нежелание работать, что в свою очередь отодвинет нас на шаг назад. Главное не отчаиваться и не забывать, что прежде, чем приступить к изучению нового, нужно хорошо закрепить старое [6].

Анализ литературных источников помог выявить основные методы обучения детей с расстройством аутистического спектра, придерживаясь которых можно рассчитывать на существенный результат. К ним относят использование наглядных (схемы, плакаты, инструкции), практических (перед выполнением каких-либо упражнений, нужно обозначить границы задания: время и объём) и словесных (короткая, чёткая инструкция по выполнению задания) методов обучения.

Гилберт К. и Питерс Т. утверждают, что нарушение двигательной сферы усугубляются характерными поведенческими особенностями аутичных детей с недостаточностью социального взаимодействия, взаимной коммуникации и недоразвитием воображения. Поэтому дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в специально организованном занятии, с включением упражнений на коррекцию и развитие двигательной активности. Для этого наряду с массажем и занятиями лечебной физкультурой проводятся упражнения на спортивных снарядах, с различными предметами и движения в воде [3].

В настоящее время существуют различные средства адаптивной физической культуры для коррекции моторных нарушений у детей с расстройством аутистического спектра.

Так в своей работе Зархин А. В. описывал как можно ускорить процесс лечения детей, посредством однообразных движений, стимулирования к выполнению инструкций и, безусловно, работы на тренажёрах. Тренировки на тренажёрах развивают способность следовать индивидуальным указаниям и позволяют фиксировать правильную позу, необходимую для выполнения упражнения [4].

К основным средствам развития двигательной сферы у детей с расстройством аутистического спектра Плаксунова Э. В. относит упражнения на коррекцию тонических нарушений уровня позы, на стимуляцию развития движений в пространстве собственного тела и внешнем пространственном поле: массаж, самомассаж, крепкие объятия; растяжки, скручивания, удержания; упражнения на равновесие, стойки, разнообразные изменения положения головы относительно силы тяжести; опора на ладони, локти, пальцы, стопы, колени, пятки [8].

В работе с детьми с расстройством аутистического спектра очень распространена иппотерапия, которая основана на общении с лошадьми и верховой езде. Баймуродов Р. С. и Амонов М. Ю. утверждают, что с помощью иппотерапии происходит комплексная активизация и мобилизация организма на физическом и психологическом уровне. Сидя на лошади и двигаясь вместе с ней, наездник старается сохранить равновесие, тем самым происходит развитие слуха-моторной и зрительно-моторной координации [1].

Ещё одним эффективным средством абилитации детей с расстройством аутистического спектра является фигурное катание. Это вид спорта, который развивает самоконтроль, внимание, скорость и силу. Именно дефицит этих качеств наблюдается у аутичных детей. Соповым В. Ф. и Шакировой А. В. разработана методика обучения фигурному катанию на коньках. По результатам которой было видно, что у детей снизилась частота проявления вокальных стереотипий, наблюдалось развитие коммуникационных и имитационных навыков, улучшилась концентрация внимания и координация движений, снизилась тревожность, повысилась мышечный тонус и дисциплина [9].

В 2019 году в США был применён ещё один метод коррекции двигательных нарушений у детей с расстройством аутистического спектра – групповая терапия. Шон С. А., Эйнк К., Валдез А., Спилманн В., Миллер Л. Дж. провели исследование по эффективности групповых занятий прыжками на батуте. Упражнения на батуте способствуют в повышении мотивации к участию в двигательной активности, улучшаются координационные способности и физическая форма в целом. Эта программа нацелена на то, чтобы дети с РАС могли совершенствовать свои двигательные способности как на занятиях, так и в обществе [10].

Булгакова Н.Ж., описывала плавание, как одно из самых действенных средств укрепления здоровья человека. Систематические занятия плаванием активизируют обмен веществ, укрепляют опорно-двигательный аппарат и повышают умственную работоспособность [2].

Все методики коррекции аутизма направлены на снижение аномальных особенностей, связанных с болезнью, а также для повышения качества жизни детей, их самостоятельности, улучшения их двигательной активности и развития координационных способностей.

Таким образом возникает противоречие, с одной стороны, большое количество родителей и специалистов адаптивной физической культуры, которые хотят помочь детям с РАС, развивать их координацию средствами плавания. А с другой стороны, недостаточное количество исследований и отсутствие готовых апробированных методик развития координационных способностей детей с расстройством аутистического спектра.

При планировании и разработке содержания занятий плаванием с данным контингентом детей необходимо применять дифференцированный подход, то есть включать те средства и методы повышения физической активности, которые окажут дополнительное оздоровительное воздействие на ребенка с РАС, что сделает более эффективной комплексную терапию и, как следствие, положительно скажется на его функциональных способностях.

На основании противоречия, была сформулирована научная проблема, заключающаяся в отсутствии структурированной работы и определённой методики развития координации, средствами плавания, при работе с детьми с РАС.

Для решения научной проблемы была разработана экспериментальная методика, направленная на развитие координационных способностей детей с расстройством аутистического спектра средствами плавания. Цель применения экспериментальной методики заключалась в улучшении координационных способностей детей с расстройством аутистического спектра, в водной среде.

Исходя из цели нашей методики, в процессе научного исследования решались такие задачи, как:

1. Сформировать у ребёнка общее представление о плавании и замотивировать на дальнейший результат.
2. Овладеть техникой двигательных действий, предусмотренных в экспериментальной методике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баймуродов, Р.С. Иппотерапия как метод лечебной физической культуры / Р.С.Баймуродов, М.Ю. Амонов. – Текст : непосредственный // Биология и интегративная медицина. – 2017. – № 3. – С. 217-242.
2. Лечебная и адаптивная физическая культура. Плавание : учеб. пособие для сред. профес. образования / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов, Т.С. Морозова ; под ред. Н.Ж. Булгаковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – С. 323-367. – Текст : непосредственный.
3. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – Санкт-Петербург, 1998. – 124 с. – Текст : непосредственный.

3. В процессе занятий развивать двигательные навыки детей и их физические качества, с уклоном на координационные способности.

В нашей методике развития координационных способностей, при работе с детьми с РАС основным методом выступал игровой, так как было важно максимально заинтересовать детей и надолго удерживать их внимание. Второстепенными, но не менее важными были: наглядный метод, сопровождающийся показом всех упражнений учителем и иллюстрационных схем выполнения; словесный метод, как способ передачи информации; способ управления процессом обучения и способ оценки достигнутых результатов. При обучении двигательным навыкам плавания использовался метод разучивания по частям, так как решение двигательной задачи облегчается психологически и данный метод проще в усвоении.

В нашем исследовании занятие состояло из 3 частей:

1) подготовительная (10-15 мин), включала в себя разминку, дыхательные упражнения и упражнения, направленные на привыкание к водной среде и преодоление водобоязни;

2) основная часть (20 мин) состояла из упражнений, направленных на обучение двигательным навыкам плавания и развитие координационных способностей;

3) заключительная (10 мин) предполагала свободное купание и различные игры, развивающие ловкость.

К особенностям методики относятся специально подобранные дифференцированные упражнения в водной среде, дыхательные упражнения и игры, развивающие ловкость. На занятиях используются специальные приспособления: нудлы, доски для плавания, специализированные игрушки и обручи. Таким образом, занимаясь плаванием, дети с расстройством аутистического спектра активно вовлечены в лечебно-восстановительный процесс, что благоприятно влияет на их психоэмоциональную сферу. С помощью физических упражнений в бассейне будет формироваться не только физическая форма, но и социальные навыки, физические умения, навыки моторики. Плавание играет большую роль в реабилитации детей, но не стоит забывать, что работа должна проводиться в комплексе мероприятий, а не под воздействием чего-то одного. Применение методики зависит от индивидуальных особенностей занимающихся, их возраста, пола, телосложения, их физического развития и физической подготовленности.

4. Зархин, А.В. Применение тренажёров при коррекции физического развития детей с аутизмом / А.В. Зархин. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – № 4. – С. 34–38.
5. Мозговой, В.М. Развитие и коррекция двигательных функций учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания / В.М. Мозговой. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 17-21.
6. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва : Тервинф, 1997. – 227 с. – Текст : непосредственный.
7. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О. С. Никольская. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 34.
8. Плаксунова, Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательные и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра / Э. В. Плаксунова. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 4. – С. 67–72.
9. Сопов, В.Ф. Организация процесса обучения фигурному катанию на коньках детей с расстройствами аутистического спектра / В.Ф. Сопов, А.В. Шакирова. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – № 4. – С. 29-34.
10. Групповые занятия прыжками на батуте: практическая осуществимость, реализация и результаты / С.А. Шон, К. Эйнк, А. Валдез, В. Спилманн, Л.Дж. Миллер. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – № 2. – С. 58-86.

REFERENCES

1. Bajmurodov R.S., Amonov M.Ju. Ippoterapija kak metod lechebnoj fizicheskoj kul'tury [Hippotherapy as a method of therapeutic physical culture]. *Biologija i integrativnaja medicina [Biology and integrative medicine]*, 2017, no. 3, pp. 217-242.
2. Bulgakova N.Zh., Morozov S.N., Popov O.I., Morozova T.S. Lechebnaja i adaptivnaja fizicheskaja kul'tura. Plavanie: ucheb. posobie dlja sred. profes. obrazovanija [Therapeutic and adaptive physical culture. Swimming]. In N.Zh. Bulgakovoj (ed.). Moscow: Jurajt, 2018, pp. 323-367.
3. Gilberg K. Piters T. Autizm: medicinskie i pedagogicheskie aspekty [Autism: medical and pedagogical aspects]. Sankt-Peterburg, 1998. 124 p.
4. Zarhin A.V. Primenenie trenazhjorov pri korrekcii fizicheskogo razvitija detej s autizmom [The use of simulators in the correction of the physical development of children with autism]. *Autizm i narushenija razvitija [Autism and developmental disorders]*, 2008, no. 4, pp. 34–38.
5. Mozgovej V.M. Razvitie i korrekcija dvigatel'nyh funkcij uchashhihsja s narushenijami intellekta v processe fizicheskogo vospitanija [Development and correction of motor functions of students with intellectual disabilities in the process of physical education]. *Defektologija [Defectology]*, 2004, no. 6, pp. 17-21.
6. Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R., Libling M.M. Autichnyj rebyonok: puti pomoshhi [Autistic child: ways to help]. Moscow: Terevinf, 1997. 227 pp.
7. Nikol'skaja O.S. Problemy obuchenija autichnyh detej [Problems of teaching autistic children]. *Defektologija [Defectology]*, 1995, no. 1, pp. 34.
8. Plaksunova Je.V. Vlijanie zanjatij po programme adaptivnogo fizicheskogo vospitanija «Motornaja azbuka» na dvigatel'nye i psihomotorное razvitie detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [The impact of classes on the program of adaptive physical education “Motor ABC” on the motor and psychomotor development of children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narushenija razvitija [Autism and developmental disorders]*, 2009, no. 4, pp. 67–72.
9. Sopov V.F., Shakirova A.V. Organizacija processa obuchenija figurnomu kataniju na kon'kah detej s rasstrojstvami autisticheskogo [Organization of the process of teaching figure skating to children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narushenija razvitija [Autism and Developmental Disabilities]*, 2019, no. 4, pp. 29-34.
10. Shon S.A., Jejn K., Valdez A., Spilman V., Miller L.Dzh. Gruppovye zanjatija pryzhkami na batute: prakticheskaja osushhestvимость, realizacija i rezul'taty [Group Trampolining: Feasibility, Implementation and Results]. *Autizm i narushenija razvitija [Autism and Developmental Disabilities]*, 2019, no. 2, pp. 58-86.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Рябова, студент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, факультет физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: annaryabova2000@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-4634-4637.

Е.Ю. Овсянникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11214@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2259.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Ryabova, Student, Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education, Faculty of Physical Culture and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: annaryabova2000@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-4634-4637.

E.Yu. Ovsyannikova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11214@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2259.

Снежана Николаевна Скарбич

г. Омск

Формирование функционально-графической грамотности обучающегося как компонента математической грамотности в условиях смешанного обучения

Математическая грамотность является компонентом функциональной грамотности обучающихся, формирование которой является одной из задач школьного образования. Рассматривая в статье функционально-графическую грамотность как компонент математической грамотности, определяется ее состав, путем выделения групп действий по двум составляющим: познавательной и деятельностной. Рассматривается возможность их формирования в условиях смешанного обучения математике посредством четырех моделей: «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Автономная группа» и «Личный выбор». При этом смешанное обучение обучающихся определяется как взаимодействие личностное участников образовательного процесса, так и взаимодействие с цифровыми образовательными ресурсами в процессе обучения математике. Приводится пример организации деятельности обучающихся в модели «Смена рабочих зон» при изучении преобразований графиков функций с помощью программы GeoGebra.

Ключевые слова: функционально-графическая грамотность, математическая грамотность, обучение математике, смешанное обучение, модели смешанного обучения.

Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение прикладной НИР по теме «Методика преподавания математики в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО "ОмГПУ" №073-03-2022-035/2 от 11.04.2022.

Snezhana Nikolaevna Skarbich

Omsk

Functional-graphic literacy formation as a component of mathematical literacy in conditions of mixed education

Mathematical literacy is a component of the students' functional literacy, the formation of which is one of the tasks of school education. Considering in the article functional-graphic literacy as a component of mathematical literacy, its composition is determined by separating action groups into two components: cognitive and activity. The possibility of their formation in the conditions of mixed education of mathematics by means of four models is considered: "Flipped classroom", "Change of work areas", "Autonomous group" and "Personal choice". At the same time, students' mixed education is defined as the personal interaction of participants in the educational process, as well as interaction with digital educational resources in the process of studying mathematics. An example of organizing the activities of students in the "Change of work areas" model is given when studying the transformations of function graphs using the GeoGebra program.

Keywords: functional graphic literacy, mathematical literacy, teaching mathematics, mixed education, mixed education models.

В настоящее время возрастание интереса к математическому образованию обуславливается математизацией всех отраслей знаний и усилением их практической направленности. Международное исследование математической грамотности PISA показывает далеко невысокие результаты российских школьников, что говорит о необходимости рассмотрения проблемы повышения качества математического образования. Более того одним из требований к результатам математической подготовки обучающихся, согласно ФГОС, является «использование графиков функций для описания и определения свойств различных процессов и зависимостей реальной жизни и из других учебных предметов». Поэтому целью нашего исследования является поиск условий повышения качества функционально-графической грамотности обучающихся как компонента математической грамотности. Для достижения поставленной цели сначала выделим составляющие функционально-графической грамотности как компонента математической грамотности.

Под математической грамотностью понимается «способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять,

интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира» [6, С. 69]. Практическая составляющая функциональной линии связана с исследованием процессов и явлений реальной действительности, что и объясняет функционально-графическую грамотность как составляющую математической грамотности.

М.Ю. Пермякова [4], опираясь на исследования П.А.-Ю. Батчаевой [1], где графическая культура является одной из составляющих математической культуры, математическую грамотность определяет как «то общее, что присуще всем компонентам математической культуры, и в свою очередь включает также соответствующие компоненты» [4, С. 252]. Одним из компонентов математической грамотности является графический компонент. В исследованиях М.Ю. Пермяковой [4] отмечается, что поскольку чтение и построение графиков функций тесно связано с пространственными, временными и количественными представлениями о процессах и явлениях окружающего мира, то следует говорить о функционально-графической грамотности.

Под функционально-графической грамотностью, согласно М.Ю. Пермяковой, мы понимаем

«комплекс функционально-графических умений, необходимых для чтения и изображения графиков элементарных функций» [4, С. 252]. Формирование функционально-графической грамотности обучающихся начинается в 7-9 классах при изучении элементарных функций и их свойств в курсе алгебры основной школы.

Выделим две составляющие в функционально-графической грамотности: познавательную и деятельностную. Данные компоненты представим в виде соответствия пяти групп умений, выделенных нами в составе функционально-графической грамотности (Табл. 1).

Таблица 1

Соответствие познавательной и деятельностной составляющей пяти группам умений функционально-графической грамотности обучающегося

Группа умений Знания и умения	Работа с формулой, задающей функцию	Работа с графиком функции	Применение свойств функций к решению уравнений и неравенств	Применение свойств функций для описания результатов опыта	Исследование функции
	Познавательная составляющая				
1. Основные функциональные понятия: функция, график, аргумент и значение функции	v	v			
2. Способы задания функции: описательный, аналитический, табличный, графический	v	v			
3. Свойства функций: область определения и значений, нули функции, промежутки знакопостоянства, монотонность, наибольшее и наименьшее значения, четность (нечетность) функции			v	v	v
4. Элементарные функции, их графики и свойства	v	v	v		
5. Примеры графиков функциональных зависимостей явлений и процессов окружающей действительности				v	
6. Преобразование графиков функций		v			
Деятельностная составляющая					
7. Изображать координатную прямую и точку на ней с заданной координатой		v			
8. Изображать координатную плоскость и точку на координатной плоскости с заданными координатами		v			
9. Определять координату точки на координатной прямой и на координатной плоскости		v			
10. Находить значение функции по заданному значению аргумента и наоборот	v	v			
11. Определять свойства функции по ее графику (читать график функции)		v			v
12. Определять значения коэффициентов в формуле, задающей функцию, и по графику функции	v	v			
13. Задавать функцию аналитически по ее графику	v	v			
14. Читать графики реальных зависимостей				v	
15. Выполнять построения графиков функций		v			
16. Выполнять преобразования графиков функций		v			

Анализ исследований показал, что формированию математической грамотности, в частности функционально-графической, посвящены работы многих исследователей: П.А.-Ю. Батчаевой, Т.Ю. Бугаевой, М.Ю. Пермяковой, А.М. Савинце-

вой. Однако в них не затрагивается вопрос об использовании цифровых образовательных ресурсов как условия повышения качества формирования функционально-графической грамотности за счет смены видов их активной познавательной деятельности в процессе обучения алгебре.

В связи с частичным переходом в последнее время на смешанное обучение учащихся встает проблема формирования функционально-графической грамотности в данных условиях. Согласно определению смешанного обучения, представленного в статье О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой и О.Н. Шиловой, его организация «гармонично сочетает формы организации обучения как в реальной (очное, лицом к лицу), так и в виртуальной образовательной среде и самообучение» [2, С. 3]. При этом в виртуальной образовательной среде происходит интерактивное взаимодействие всех участников образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий.

Проведя анализ множества различных моделей смешанного обучения [2, 5], опираясь на специфику абстрактности алгебры как науки, практической значимости функциональной линии при изучении смежных дисциплин и в реальной жизни, а также возрастных особенностей учащихся работы с цифровыми ресурсами, было выделено четыре модели для формирования функционально-графической грамотности обучающихся: «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Личный выбор», «Автономная группа». Каждая модель включает несколько видов деятельности учащихся, поочередно сменяющих друг друга в процессе обучения. Рассмотрим соответствие предпочтительной модели смешанного обучения формируемым составляющим функционально-графической грамотности.

Модель «Смена рабочих зон» подразумевает деление учащихся на несколько групп, каждая из которых работает в своей зоне с последующим переходом в другие зоны. В этой модели целесообразно начать работу по формированию основных функциональных понятий, способов задания функции и свойств функции (действия 1, 2, 3).

Введение понятия функции целесообразно начать с решения практической задачи в зоне работы с цифровыми ресурсами, например «Найти периметр и площадь дачного участка квадратной формы со стороной x ». В результате записываются формулы периметра и площади квадрата: $P=4x$, $S=x^2$ и составляется таблица значений периметра и площади в зависимости от разных значений стороны квадрата, учитывая ограничение на переменную x больше нуля. Далее в программе Advanced Grapher обучающие строят графики данных зависимостей по точкам, в программе предусмотрен такой инструмент, получая прямую линию и ветвь параболы на интервале больше нуля. Таким образом учащиеся рассматривают три способа представления зависимостей величин: аналитический, табличный и графический. Затем обучающимся предлагается выбрать верное утверждение, опираясь на результаты, полученные при выполнении задания:

– Длина стороны квадрата является зависимой величиной от таких величин как периметр и площадь.

– Периметр и площадь являются зависимыми величинами от величины x .

– Зависимость периметра и площади квадрата от переменной стороны определяется условием, что переменным величинам периметра и площади должно соответствовать значение стороны.

– Зависимость периметра и площади квадрата от переменной стороны определяется условием: когда переменным величинам периметра и площади соответствует единственное значение стороны.

– Зависимость периметра и площади квадрата от переменной стороны определяется условием, что значению стороны должно соответствовать единственные значения периметра и площади квадрата.

– Зависимость периметра и площади квадрата от переменной стороны определяется условием, что значению стороны должно соответствовать значения периметра и площади квадрата.

– В формуле периметра и площади квадрата зависимой переменной соответствует значение независимой переменной.

– В формуле периметра и площади квадрата зависимой переменной соответствует единственное значение независимой переменной.

– В формуле периметра и площади квадрата независимой переменной соответствует значение зависимой переменной.

– В формуле периметра и площади квадрата независимой переменной соответствует единственное значение зависимой переменной.

Далее учащиеся переходят в зону фронтальной работы с учителем, где обсуждаются результаты выполнения практического задания и вводится понятие функции, обобщаются способы задания функции, при этом делается акцент на единственность зависимой переменной. Таким образом на данном уроке учащиеся открывают для себя новые понятия: функция, зависимая и независимая переменная, способы задания функции. В следующей зоне первичного закрепления учащимся предлагается выполнить задания на усвоение понятий, в том числе и интерактивных заданий, например представленных в среде LearningApps.org.

Изучение элементарных функций начинается с линейной функции, введение которой организуется в рамках модели «Автономная группа», где одна часть учащихся работает с цифровыми ресурсами самостоятельно, выполняя исследовательскую работу, в результате которой приходит к понятию линейной функции, а другая часть учащихся работает с учителем, при этом работа проходит либо фронтально, либо организуется работа с учебником.

При последующем введении элементарных функций конкретного вида используется модель «Перевернутый класс», которая предполагает предварительную теоретическую подготовку учащихся к уроку посредством образовательных ресурсов, а затем практическую деятельность на уроке, поскольку введение последующих функций

опирается на раннее изученную. Таким образом, в рамках моделей «Автономная группа» и «Перевернутый класс» формируются такие действия как 4, 11. Для формирования умений 7-9 целесообразно применять модель «Перевернутый класс», поскольку предварительные знания и умения у учащихся уже имеются из 5-6 классов.

Модель «Смена рабочих зон» используется также для формирования 6 и 16 умений, при этом рабочие зоны связаны с конкретными видами преобразования графика функции. В течении урока, проходя все зоны и выполняя исследовательское задание, учащиеся в итоге получают общую таблицу по преобразованию графиков функций.

Формирование пятого действия предпочтительно проводить в модели «Личный выбор» посредством организации мини-проекта «Графики реальных функциональных зависимостей», который обучающиеся готовят дома, работая с цифровыми образовательными ресурсами. При закреплении умений 10-15 используется модель «Смена рабочих зон» или «Автономная группа» в зависимости от уровня обученности и обучаемости класса.

На этапах работы с цифровыми образовательными ресурсами в моделях используются различные средства информационных технологий, описанные нами в статье [3].

Приведем пример работы с цифровыми ресурсами в модели «Смена рабочих зон» при изучении преобразований графиков функций.

В рамках рассматриваемой модели выделяются зона работы с цифровыми ресурсами, зона фронтальной работы и зона закрепления знаний и умений.

Например, при формировании умения у учащихся построения графика функции с помощью преобразований в зоне работы с цифровыми ресурсами учащимся предлагается следующее задание:

Выполните построения графиков функций по следующим схемам (Рис. 1) и сделайте выводы, сравнив полученные графики с графиком функции $y = \sqrt{x}$.

Построения графиков функций учащиеся выполняют с помощью программы Advanced Grapher (Рис. 2-4), затем их анализируют и приходят к трем способам построения графика функции $y = \sqrt{1 - 3x}$.

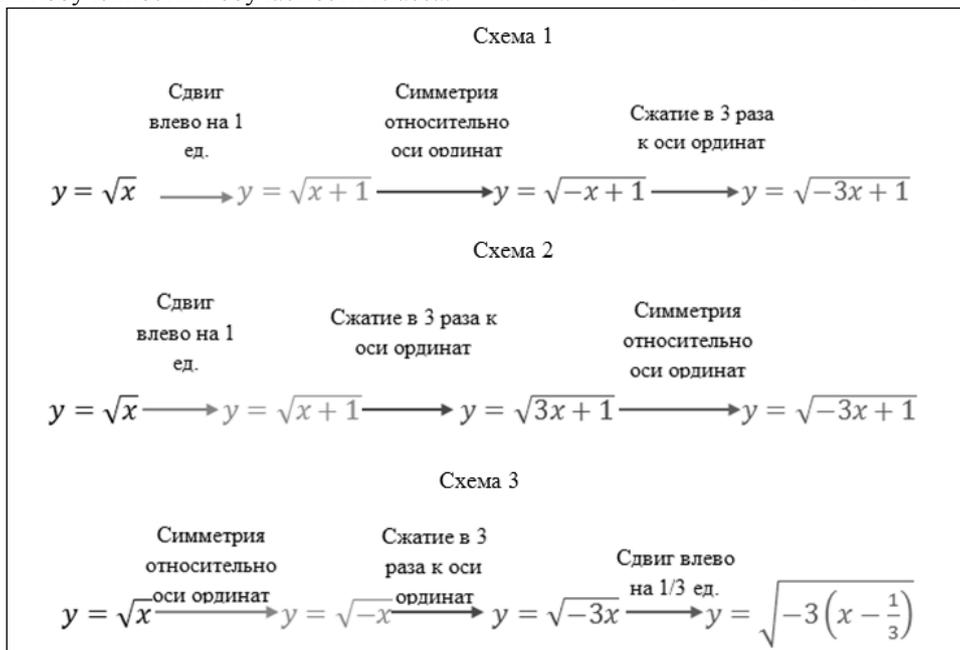


Рис. 1 Схемы построения графиков функций

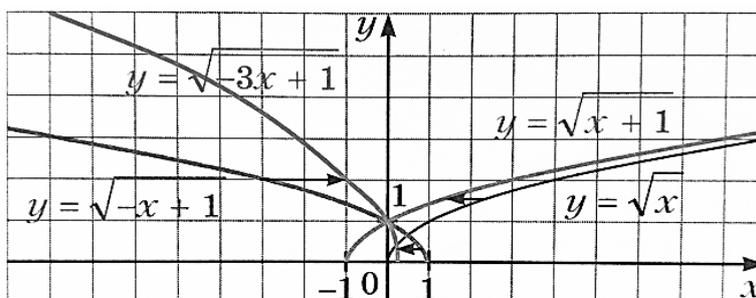


Рис. 2. Первый способ (по схеме 1) построения графика функции $y = \sqrt{1 - 3x}$

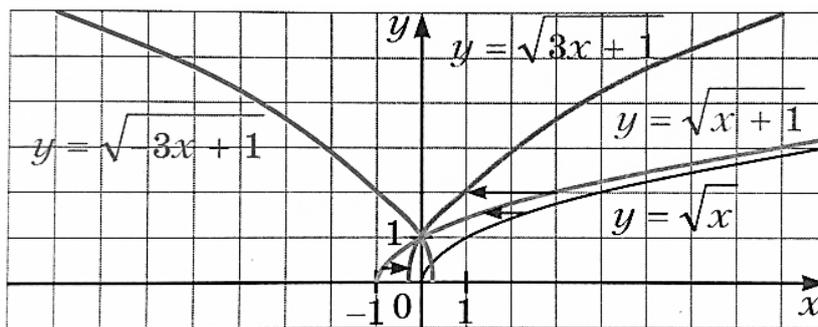


Рис. 3. Второй способ (по схеме 2) построения графика функции $y = \sqrt{1 - 3x}$

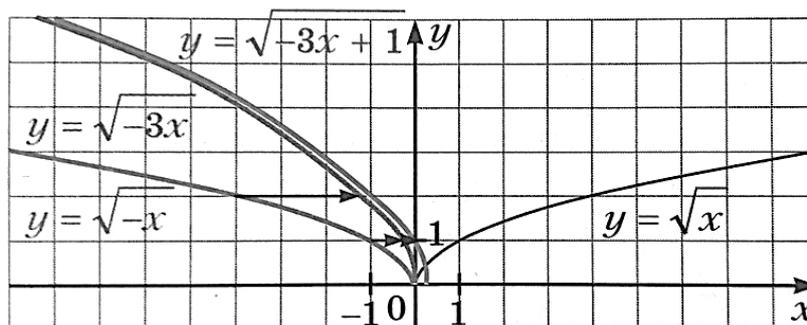


Рис. 4. Третий способ (по схеме 3) построения графика функции $y = \sqrt{1 - 3x}$

Данное задание целесообразно давать учащимся при открытии различных видов преобразований графиков, при этом оно направлено на развитие следующих компонентов функционально-графической грамотности: умение выполнять построения графиков функций; умение выполнять преобразования графиков функций. А на этапе закрепления, учащимся дается задание, например: «Предложите несколько способов построения графика функции $y = \sqrt{-3 + 2x}$.

В другой зоне учащиеся исследуют преобразования сжатия и растяжения графика функции на примере квадратичной функции $y=kx^2$. Исследование проводится с помощью готовой динамической модели квадратичной функции, выполненной заранее учителем в программе GeoGebra. Изменяя параметры коэффициента k , учащиеся наблюдают, как

изменяется график функции $y=kx^2$. Сначала учащиеся смотрят за преобразованиями графика $y = x^2$ в графики $y = 2x^2$ и $y = 5x^2$ ($k > 1$) (Рис. 5). Далее смотрят, что происходит с графиком $y = x^2$ при переходе к графику $y = kx^2$, когда $0 < k < 1$. Например, задают значения коэффициента k и рассматривают графики $y = \frac{1}{2}x^2$ и $y = \frac{1}{5}x^2$ (Рис. 6). На основе сравнительного анализа графиков рассмотренных функций учащиеся формулируют вывод, что при $k > 1$ график функции $y = x^2$ растягивается вдоль оси y в k раз; при $0 < k < 1$ график функции $y = x^2$ сжимается вдоль оси y в $\frac{1}{k}$ раз. Аналогично исследуются модели графиков функции вида $y=ax^2 + b$, $y=a(x+p)^2$, $y=(-x+p)^2$.

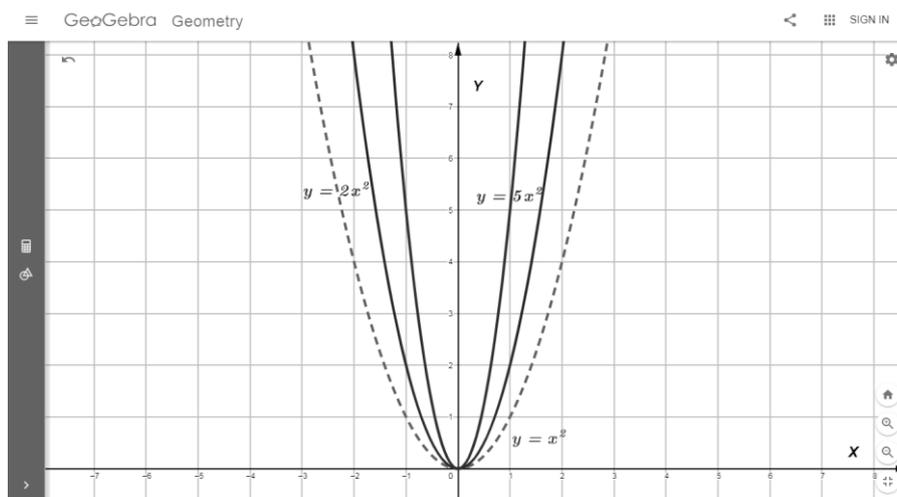


Рис. 5. Графики функций $y = x^2$, $y = 2x^2$ и $y = 5x^2$, построенные в программе GeoGebra

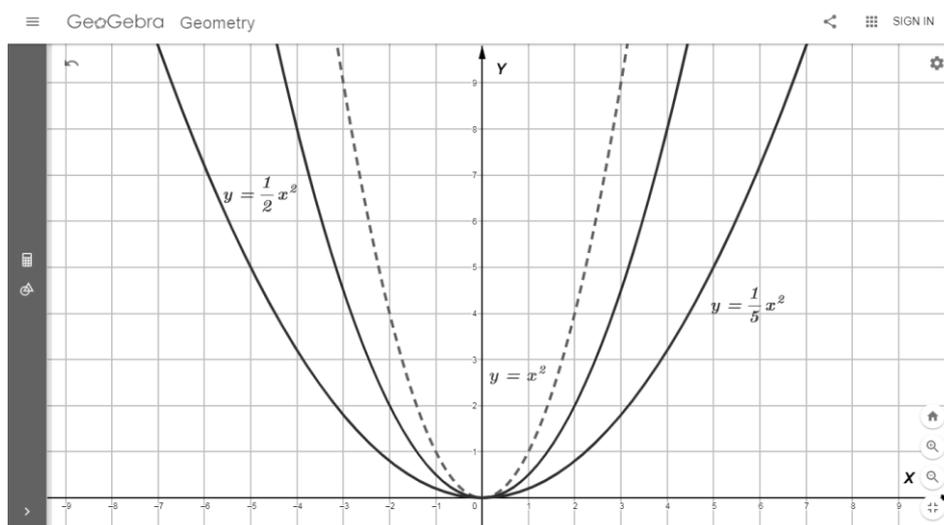


Рис. 6. Графики функций $y = x^2$, $y = \frac{1}{2}x^2$ и $y = \frac{1}{5}x^2$, построенные в программе GeoGebra

После работы в зонах с цифровыми ресурсами, учащиеся переходят в зону фронтальной работы с учителем, где происходит обсуждение полученных результатов и проводится обобщение, при котором приходят к выводу о способах построения графиков функций с помощью преобразований. Далее учащиеся переходят в зону закрепления, где выполняют задания в тетрадях на построение графиков функций с помощью преобразований.

Следует отметить, что при выборе модели смешанного обучения учителю необходимо не только подготовить соответствующий учебный материал по математике, но при этом учесть индивидуальные особенности групп обучающихся: обученность и обучаемость, темп работы, умения работать с цифровыми образовательными ресурсами, самостоятельность и др., поскольку модели смешанного обучения подразумевают разные формы работы: индивидуальную, фронтальную и групповую. Так, например, в модели «Автономная группа» возможно наиболее сильных учащихся определить в группу работы с цифровыми ресурсами, а с остальными организовать фронтальную работу. При организации работы обучающихся в модели «Личный выбор» следует учесть уровень развития самостоятельности обучающихся, поскольку они выполняют задания дома, работая с

цифровыми ресурсами. Продумывая задания для работы в модели «Смена рабочих зон», следует учесть темп работы учащихся, так как в процессе урока происходит переход групп учащихся из одной зоны в другую, где ранее работала другая группа учащихся. Для модели «Перевернутый класс» при разработке заданий следует учитывать обученность и самостоятельность учащихся, так как теоретический материал они изучают дома, а затем в классе его закрепляют.

Таким образом, развитие функционально-графической грамотности учащихся является комплексным процессом, который сочетает в себе как решение практических задач, так и большую работу с теоретическим материалом. Важными факторами успешного усвоения знаний учащимися являются пропедевтика и регулярная систематизация пройденного материала. Организация процесса изучения функций с помощью моделей смешанного обучения, позволяет активизировать деятельность учащихся, посредством работы с цифровыми образовательными ресурсами, а также сменой их деятельности. Перспективой дальнейших исследований является разработка комплекса задач, направленных на формирование составляющих функционально-графической грамотности, для разных моделей смешанного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батчаева, П.А.-Ю. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся 5-9 классов / П.А.-Ю. Батчаева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 240-250.
2. Даутова, О. Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатъева, О.Н. Шилова. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 3 (31). – URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=6045> (дата обращения: 02.05.2022).
3. Дербуш, М.В. Инновационные подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения математике / М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 2 (30). – С. 66-80.
4. Пермякова, М.Ю. Характеристика понятия «функционально-графическая грамотность обучающихся» / М.Ю. Пермякова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6(37). – С. 251-253.

5. Яковенко, Т.В. «Точка кипения»: смешанное обучение — технология XXI века / Т.В. Яковенко, Е.Г. Скобельцына; под ред. Л.Н. Нугумановой. — Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. — 72 с. — Текст: непосредственный.
6. PISA 2015 Mathematics framework. — URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework/pisa-2015-mathematics-framework_9789264281820-5-en#page5 (accessed: 05.05.2022). — Text: electronic.

REFERENCES

1. Batchaeva P.A.-Ju. Ustnye uprazhnenija kak odno iz sredstv formirovanija matematicheskoj kul'tury uchashhihsja 5-9 klassov [Oral exercises as one of the means of forming the mathematical culture of students in grades 5-9]. *Sibirskij pedagogičeskij žurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2009, no 2, pp. 240-250.
2. Dautova O.B., Ignat'eva E.Ju., Shilova O.N. Massovyj format smeshannogo obuchenija kak dvizhenie k cifrovoj transformacii obrazovanija [The mass format of mixed education as a movement towards the digital transformation of education]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: the 21st century], 2020, Вып. 3 (31). URL: <https://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=6045> (Accessed 02.05.2022).
3. Derbush M.V., Skarbich S.N. Innovacionnye podhody k ispol'zovaniju informacionnyh tehnologij v processe obuchenija matematike [Innovative approaches to the use of information technology in the process of teaching mathematics]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: the 21st century], 2020, no. 2(30), pp. 66-80.
4. Permjakova M.Ju. Harakteristika ponjatija "funkcional'no-graficheskaja gramotnost' obuchajushhihsja" [Characteristics of the concept of "functional-graphic literacy of students"]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The world of science, culture, education], 2012, no. 6(37), pp. 251-253.
5. Jakovenko T.V., Skobel'cyna E.G. "Tochka kipenija": smeshannoe obuchenie — tehnologija XXI veka ["Boiling point": mixed education - technology of the XXI century]. Nugumanova L.N. (eds.). Kazan': GAOU DPO IRO RT, 2019. 72 p.
6. PISA 2015 Mathematics framework. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework/pisa-2015-mathematics-framework_9789264281820-5-en#page5 (Accessed 05.05.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Н. Скарбич, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: snejana1979@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1795-1473.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.N. Skarbich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: snejana1979@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1795-1473.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_148

**Юлия Валерьевна Скорина,
Татьяна Васильевна Малова**
г. Киров

Игра-путешествие по сказкам Ханса Кристиана Андерсена как средство формирования у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка

В статье рассматривается эффективность использования игры-путешествия по сказкам Х.К. Андерсена в процессе формирования представлений о выразительных средствах языка. Цель статьи – выявление педагогических условий, эффективно влияющих на использования игры-путешествия по сказкам Х.К. Андерсена в формировании у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: определены представления о выразительных средствах языка сказок Х.К. Андерсена у детей 6-7 лет; охарактеризованы особенности использования игры-путешествия по сказкам с детьми старшего дошкольного возраста; представлено содержание игры-путешествия по формированию представлений о выразительных средствах языка. По данному исследованию можно сформулировать следующие выводы: к старшему дошкольному возрасту дети могут выделять выразительные средства сказок Х.К. Андерсена, а также лаконично и точно использовать их в общении. В результате целенаправленного педагогического воздействия, благодаря интересной игровой форме проведения, дети освоят характеристику средств языковой выразительности. Материалы проведенного исследования задают вектор к практическому использованию разработанных нами методических рекомендаций в практике педагогов дошкольных образовательных организаций и молодых специалистов для успешной реализации задач дошкольного образования, направленных на развитие образной речи, а также на приобщение детей к художественной литературе.

Ключевые слова: выразительные средства языка, литературная сказка Х.К. Андерсена, игра-путешествие, старший дошкольный возраст.

**Yulia Valeryevna Skorina,
Tatiana Vasilyevna Malova**
Kirov

The game-journey in tales of Hans Christian Andersen as a means of forming in 6-7 years aged children ideas about the expressive means of language

The article examines the effectiveness of using the game-journey through the fairy tales of H.C. Andersen in the process of forming ideas about the expressive means of language. The purpose of the article is to identify pedagogical conditions that effectively influence the use of H.C. Andersen's fairy tale travel game in the formation of ideas about the expressive means of language in 6-7 years aged children. The leading methods of studying the problem are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical experiment. The main results of the article: the ideas about the expressive means of the language of H.C. Andersen's fairy tales in 6-7 years aged children are determined; the features of using the fairy tale travel game with older preschool children are characterized; the content of the travel game on the formation of ideas about the expressive means of language is presented. According to this study, the following conclusions can be formulated: by the older preschool age, children can allocate expressive means of H.C. Andersen's fairy tales as well as use them concisely and accurately in communication. As a result of purposeful pedagogical influence, thanks to an interesting form of play, children will master the characteristics of the means of linguistic expressiveness. The materials of the study set a vector for the practical use of the methodological recommendations developed by the authors in the practice of teachers of preschool educational organizations and young professionals for the successful implementation of the tasks of preschool education aimed at the development of figurative speech as well as at introducing children to fiction.

Keywords: expressive means of language, H.C. Andersen's literary fairy tale, game-journey, senior preschool age.

Введение

В содержании Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) на сегодняшний день вопросы развития образной речи рассматриваются в образовательной области «Речевое развитие» [1]. Многие лингвисты говорят о том, что образность речи придают выразительные средства. Одним из главных источников формирования выразительности речи детей являются произведения художественной литературы, в особенности сказки. Сказки Х.К. Андерсена богаты средствами художественной выразительности, дают готовые языковые образцы, которыми ребенок может оперировать. Однако, сложная и непонятная форма художественного слова может насторожить и даже напугать ребенка. Поэтому важно донести до старших дошкольников характеристику средств выразительности в интересной и доступной форме – игре-путешествии.

Даже исходя из реализации образовательных программ, опирающихся на ФГОС ДО, мы пришли к выводу о том, что работа по формированию у детей представлений о выразительных средствах языка не выделяется в самостоятельный раздел, а методической и теоретической литературы по данному вопросу мало. Следовательно, возникает противоречие между требованиями современного общества, государства к формированию представлений о выразительных средствах и недостаточной разработанности данного вопроса применительно к сказкам Х.К. Андерсена, а также возможностям использования игры-путешествия по сказкам писателя в формировании представлений о выразительных средствах языка.

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования у детей 6–7 лет представлений о выразительных средствах языка в процессе игры-путешествия по сказкам Х.К. Андерсена.

Цель исследования: определение педагогических условий использования игры-путешествия в формировании у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка.

Задачи исследования:

1. Определить содержание представлений у детей 6-7 лет о выразительных средствах языка сказок Х.К. Андерсена.
2. Охарактеризовать этапы руководства игрой-путешествием по сказкам Х.К. Андерсена, направленной на формирование у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка.
3. Представить содержание игры-путешествия по сказкам Х.К. Андерсена» для детей 6-7 лет.

Методология и результаты исследования

Теоретическую основу исследования составляют труды ученых в области психологии, педагогики и методики работы с детьми старшего дошкольного возраста:

- по проблеме формирования представлений о средствах выразительности художественных произведений: Л.Б. Берегова, Л.М. Гурович, В.И. Логинова, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова;
- проблема использования дидактической игры в обучении дошкольников: А.К. Бондаренко, А.И. Сорокина, А.И. А.А. Смоленцева.

По решению первой задачи нами охарактеризованы представления о выразительных средствах сказок Х.К. Андерсена, которые необходимо закладывать в 6-7 лет, обеспечивая развитие образной речи детей.

Оксана Семеновна Ушакова определяет образную речь как умение ребенка правильно использовать выразительные средства (метафора, эпитет, сравнение, олицетворение, фразеологизм и др.) и с их помощью ярко, точно, убедительно выражать свои мысли и чувства [14].

Л.М. Гурович, Л.Б. Берегова, В.И. Логинова указывают на то, что «у старших дошкольников возникает умение не только замечать выразительное, яркое слово, но и осознавать его роль в тексте» [3, С. 7].

Выразительные средства – это специальные художественно-риторические приемы, лексические и грамматические средства языка, привлекающие внимание к высказыванию. Они используются для придания речи экспрессии, эмоциональности, наглядности, делают ее более интересной и убедительной [6, С. 41].

Формирования представлений о выразительных средствах входит в содержание многих образовательных программ. В программе «От рождения до школы» рекомендуется помогать детям осваивать выразительные средства языка такие как образные слова и выражения, эпитеты, сравнения [7]. В программе «Радуга» предлагают знакомить детей с антонимами, синонимами и многозначностью слов, а также учить детей осмысливать образные выражения и фразеологические обороты [9]. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» также содержит задачи, направленные на поддержку использования в речи средств языковой выразительности, например, таких как олицетворение и метафора [4].

Для выявления первоначального уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка нами была разработана и проведена комплексная диагностика «Дворец сказок», целью которой является выявление представлений о выразительных средствах сказок. Данные задания были заимствованы и адаптированы из работ: «Диагностика литературного разви-

тия старших дошкольников» [8] и «Диагностическая методика изучения образности речи детей дошкольного возраста» В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [5] Экспериментальная работа проводилась на базе МКДОУ «Детский сад №196» города Кирова. В исследовании приняли участие 40 дошкольников контрольной и экспериментальной групп в возрасте 6-7 лет

Данная методика проводилась в виде индивидуальных бесед и включала в себя 6 заданий, предполагающих определенные цели:

- Выявить представления детей о сказках Х.К. Андерсена;
- Определить своеобразие представлений об особенностях сказочного жанра;
- Выявить особенности понимания средств лексической выразительности сказочного текста;
- Выявить особенности понимания фразеологизмов сказок
- Выявить умение выделять сравнения в тексте и придумывать собственные;
- Изучить умение придумывать сказки с использованием образных средств языка;
- Выявить умение находить олицетворение из текста сказки;
- Определить умение выделять эпитеты из текста сказки;
- Определить умение называть метафоры в предложенном тексте сказки.

На основе полученных данных была составлена диаграмма и выявлен общий уровень сформированности представлений о выразительных средствах (Рис.1).

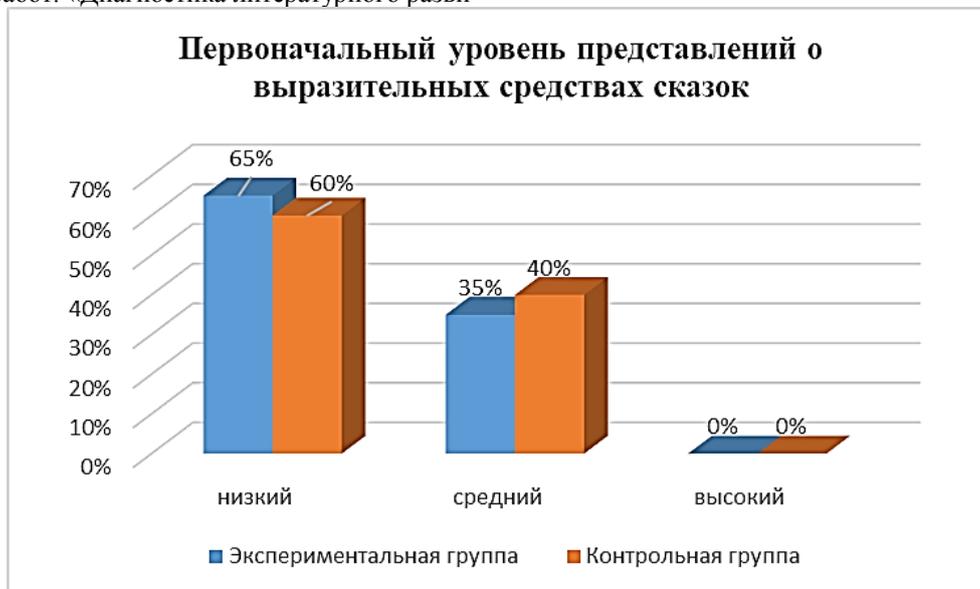


Рис. 1/ Уровень сформированности представлений о выразительных средствах у детей контрольной и экспериментальной групп

В результате диагностики высокий уровень сформированности представлений о выразительных средствах сказок не был выявлен ни у одного из дошкольников. Больше половины детей, а

именно 65% экспериментальной группы и 60% контрольной группы, имеют низкий уровень сформированности представлений о выразительных средствах языка сказок Сложности вызывали

задания, связанные с выделением метафор, эпитетов и сравнений. Больших трудностей не возникало в объяснении фразеологизмов, если они предложены в тексте. Дети справлялись с сочинением сказок, однако выразительные средства при этом употреблялись редко.

Таким образом, данные диагностического исследования показывают, что у детей седьмого года жизни недостаточно сформированы представления о выразительных средствах языка.

Мы выяснили, что одним из наиболее эффективных путей развития образной речи дошкольников ученые, такие как Л.Б. Берегова, Л.М. Гурович, В.И. Логинова, Е.И. Тихеева, признают использование разных жанров литературы, в особенности – сказки [3, 13].

Например, Е.И. Тихеева утверждает, что, читая сказку, педагог учит детей замечать художественную форму, выражающую содержание. Дети приучаются не только замечать богатство языка, но

постепенно обогащают свою речь образными выражениями, литературными оборотами, учатся пользоваться ими при выражении своих мыслей и чувств [13].

Одним из великих зарубежных сказочников является датский писатель Ханс Кристиан Андерсен. Его сказка, с богатым, выразительным языком, является доступной восприятию старших дошкольников и выступает могущественным средством развития образной речи детей. Благодаря сказкам Х.К. Андерсена в русский язык вошли такие фразеологизмы как: «принцесса на горошине», «дюймовочка», «гадкий утенок», «а король – то голый!». Сказка «Дюймовочка» богата эпитетами, а сравнения, в сказке «Русалочка» сопоставляют два мира: морской и земной. «Снежная королева» насыщена метафорами, а олицетворения ярко присутствуют в сказке «Стойкий оловянный солдатик». Все это придает образность художественному произведению (таблица 1)

Таблица 1

Характеристика выразительных средств сказок Х.К. Андерсена для детей 6-7 лет

Выразительное средство	Условное обозначение	Характеристика для ребенка	Примеры из сказок Х.К. Андерсена
Эпитет	Δ	Красочное определение предмета, героя сказки или явления, которое чаще всего стоит рядом с обозначаемым словом и отвечает на вопрос: Какая? Какое? Какой?	Сказка «Дюймовочка»: «крошечная девочка», «безобразная жаба», «гадкий сын»
Сравнение	=	Когда героя сказки, предмет явление сравнивают с другим предметом или явлением по схожему свойству. Там присутствуют слова «как», «словно», «будто»	Сказка «Русалочка»: «вода такая синяя, как васильки и прозрачная, как чистое стекло»
Метафора	○	Когда героя сказки, предмет или явление сравнивают с какими-то воображаемыми элементами	Сказка «Снежная королева»: «белые пчёлки», «черные котлы»
Олицетворение	*	Неживой предмет или явление автор оживляет с помощью действий, которые могут делать люди, например говорить, приходить, кивать	Сказка «Стойкий оловянный солдатик»: «щелкунчик кувыркался», «грифель писал по доске»
Фразеологизм	V	Это крылатое выражение, которое люди используют в повседневном общении. Эти слова не нужно представлять буквально, а нужно понимать их скрытый смысл.	Сказка «Гадкий утёнок»: «скатертью дорога», «держи язык на привязи»

Однако многие средства выразительности сложны для понимания дошкольниками без целенаправленного педагогического воздействия. Поэтому на педагогов ложится задача передать содержание языковых средств в доступной и понятной форме. Для этого нами были разработаны условные обозначения и адаптированная под возраст характеристика выразительных средств, представленные в таблице 1.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Среди разнообразных игр особое значение для детей дошкольного возраста имеют дидактические игры. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально созданные взрослыми в целях обучения и воспитания детей [12]. Так А.К. Бондаренко все дидактические игры предлагает разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом); настольно – печатные; словесные игры [2].

А.И. Сорокина выделяет другие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы, подвижно-дидактические игры. Среди них особое внимание следует обратить на игры-путешествия, целью которых является усиление впечатлений, придание познавательному содержанию сказочной необычности. Игры-путешествия вызывают интерес и активное участие в развитии сюжета игры, способствуют овладению правилами игры и получению результата. Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно [10].

Именно это явилось основанием для разработки игры-путешествия как одной из эффективных средств. Использование игры-путешествия в литературном образовании имеет свою специфику, т.к. путешествие осуществляется по сказкам. Здесь следует не только знать их содержание, но и выделять выразительные средства языка. Очень важно правильно организовать игру дошкольников. Опираясь на исследования А.А. Смоленцевой [11], руководство игрой-путешествием по сказкам Х.К. Андерсена рассмотрим поэтапно (таблица 2)

Таблица 2

Этапы руководства игрой-путешествием по сказкам Х.К. Андерсена

Этапы	Мероприятия	Дидактический материал
Подготовительный	1. Чтение сказок Х.К. Андерсена («Дюймовочка», «Гадкий утенок», «Снежная королева», «Русалочка», «Новое платье короля», «Принцесса на горошине», «Стойкий оловянный солдатик»). 2. Беседы по сказкам Х.К. Андерсена	Отрывки мультфильмов «Снежная королева», «Русалочка»
	3. Организованная образовательная деятельность (далее ООД) по прочитанным сказкам Х.К. Андерсена и средствам выразительности, используемым в сказке: -ООД «В гости к сказке “Гадкий утенок”» -ООД «Приключение девочки с дюйм ростом» -ООД «А король-то, голый!» -ООД «Неудобная горошина» -ООД «Подводный мир сказки “Русалочка”» -ООД «Тайны сказки “Снежная королева”» -ООД «По страницам сказки “Стойкий оловянный солдатик”».	Интеллект – карта по сказке «Гадкий утенок» Игра в SMART Notebook «Крестикнолики сказки “Дюймовочка”» Листы А4 разделенные на 5 столбцов с условными обозначениями выразительных средств и фразы из сказок
Основной	Игра-путешествие «Путешествие по сказкам Х.К. Андерсена», состоящая из двух частей: 1. «По следам Снежной королевы» 2. «Возращение сказок в сказочную страну»	Интеллект – карта по сказке «Гадкий утенок» Игры в SMART Notebook Лото «Образные слова сказки “Снежная королева”» Фразеологизмы на карточках с крыльями
Заключительный	Создание словарика «Красочные слова и выражения сказок Х.К. Андерсена»	Папка «Словарик красочных слов сказок Х.К. Андерсена», иллюстрации обложек книг, лист а4, разделенный на 5 столбиков по условным обозначениям, фразы из сказок

Мы рекомендуем в процессе игры-путешествия использовать разнообразный дидактический материал (маршрутные листы, интеллект-карты, интерактивные игры в SMART Notebook и др.). Они усилят впечатления от игры и помогут закрепить полученные представления.

Маршрутный лист является традиционным оборудованием для игры-путешествия. По нему происходит целенаправленное движение групп участников в заданной схеме (Рис.2).

Интеллектуальная карта благодаря конкретным образным единицам помогает в воспроизведении информации. Так, например, для того чтобы «спасти» яйцо, из которого должен вылупиться Гадкий утенок, детям было необходимо вспомнить «красочные» слова, встречающиеся в одноименной сказке. «Умная» карта помогла ребятам с легкостью справиться с поставленной задачей (Рис. 3.).

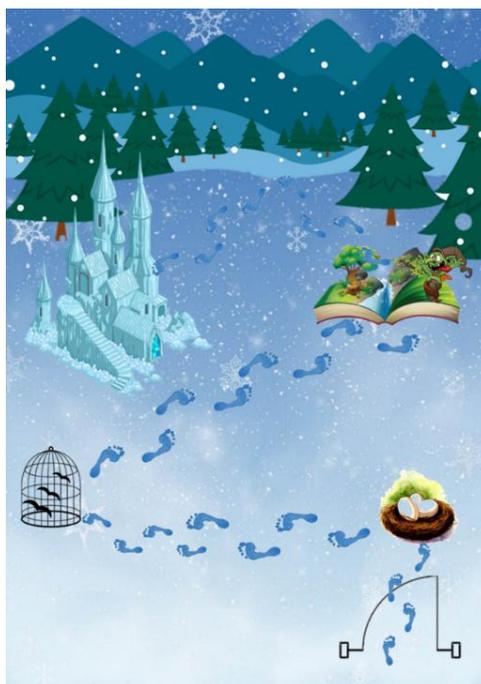


Рис.2/ Маршрутный лист к игре-путешествию «По следам Снежной королевы»



Рис.3/ Интеллект-карта по сказке Х.К. Андерсена «Гадкий утенок»

На контрольном этапе эксперимента для определения эффективности использования игры-путешествия была проведена повторная диагностика уровня сформированности у детей 6-7 лет представлений о выразительных средствах языка.

В ходе диагностики нами было выявлено, что у детей экспериментальной группы, в отличие от

результатов констатирующего этапа, теперь преобладает высокий и средний уровень сформированности представлений о выразительных средствах языка. В контрольной группе значительных изменений не выявлено.



Рис.4/ Динамика уровней сформированности представлений у детей 6-7 лет о выразительных средствах языка сказок в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что использование игры-путешествия эффективно в процессе формирования представлений о выразительных средствах языка. К 6-7 годам детям доступны к пониманию эпитеты, фразеологизмы, сравнения, метафоры, олицетворения. Они могут применять выразительные средства в обыденной речи и в играх. могут выделять выразительные средства сказок Х.К. Андерсена, а также лаконично и точно использовать их в речи.

Одной из наиболее эффективных средств работы по формированию представлений о выразительных средствах является игра-путешествие. Она вызывает интерес и активное участие в получении результата, раскрывает познавательное содержание в игровой форме.

Использовать игру-путешествие в формировании представлений о выразительных средствах сказок необходимо поэтапно, с использованием разнообразного дидактического материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.09.2021). – Текст : электронный.
2. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с. – Текст : непосредственный.
3. Гурович, Л.М. Ребенок и книга : кн. для воспитателя дет. сада / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова ; под ред. В.И. Логиновой. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1996. – 127 с. – Текст : непосредственный.
4. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева [и др.]. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/detstvo.pdf (дата обращения: 19.09.2021). – Текст : электронный.
5. Макарова, В.Н. Диагностика развития речи дошкольников : метод. пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с. – Текст : непосредственный.
6. Николаев, А.И. Искусство убеждения: основы риторики / А.И. Николаев, Т.А. Ушакова. – Иваново : ЛИСТОС, 2013. – 95 с. – Текст : непосредственный.
7. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Изд. 5е (инновац.), исп. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_ (дата обращения: 19.09.2021). – Текст : электронный.
8. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. – Текст : непосредственный // Педагогическая диагностика социокультурного опыта ребенка дошкольного возраста. В 3 ч. Ч. 2 : науч.-метод. пособие. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2008. – С. 82- 91.
9. Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова [и др.] ; науч. рук. Е.В. Соловьёва. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2016. – 232 с. – Текст : непосредственный.

10. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду: (старшие группы) : пособие для воспитателя дет. сада / А.И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 1982. – 96 с. – Текст : непосредственный.
11. Смоленцева, А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А.А. Смоленцева. – Москва : Просвещение, 1987. – 97 с. – Текст : непосредственный.
12. Степкина, И.А. Дидактическая игра как средство развития творческих способностей младших школьников / И.А. Степкина. – Текст : непосредственный // Начальная школа Казахстана. – 2007. – № 6. – С. 8-12.
13. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1972. – 280 с. – Текст : непосредственный.
14. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 256 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart-a doshkol'nogo obrazovanija: prikaz ot 17 oktjabrja 2013 g. № 1155 [On approval of the federal state educational standard for preschool education]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Accessed 20.09.2021).
2. Bondarenko A.K. Didakticheskie igry v detskom sadu: kn. dlja vospitatelja det. sada [Didactic games in kindergarten]. Moscow: Prosveshhenie, 1991. 160 p.
3. Gurovich L.M., Beregovaja L.B., Loginova V.I. Rebenok i kniga: kn. dlja vospitatelja det. sada [Child and book]. In V.I. Loginovoj (ed.). Sankt-Peterburg: Akcident, 1996. 127 p.
4. Babaeva T.I., Gogoberidze A.G., Solnceva O.V., et al. Kompleksnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija «Detstvo» [Comprehensive educational program of preschool education “Childhood”]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2019. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/detstvo.pdf (Accessed 19.09.2021).
5. Makarova V.N., Stavceva E.A., Edakova M.N. Diagnostika razvitiya rechi doshkol'nikov: metod. posobie [Diagnostics of speech development of preschool children]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2007. 80 pp.
6. Nikolaev A.I., Ushakova T.A. Iskusstvo ubezhdenija: osnovy ritoriki [The Art of Persuasion: Fundamentals of Rhetoric]. Ivanovo: LISTOS, 2013. 95 p.
7. In Veraksy N.E. (eds.) Ot rozhdenija do shkoly. Innovacionnaja programma doshkol'nogo obrazovanija [From birth to school. Innovative program of preschool education]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2019. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_ (Accessed 19.09.2021).
8. Pedagogicheskaja diagnostika kak instrument poznaniya i ponimaniya rebenka doshkol'nogo vozrasta [Pedagogical diagnostics as a tool for cognition and understanding of a preschool child]. *Pedagogicheskaja diagnostika sociokul'turnogo opyta rebenka doshkol'nogo vozrasta. V 3 ch. Ch. 2: nauch.-metod. posobie [Pedagogical diagnostics of the socio-cultural experience of a preschool child. In 3 parts. Part 2]*. Sankt-Peterburg: SOJuZ, 2008, pp. 82-91.
9. Jakobson C.G., Grizik T.I., Doronova T.N., et al. Raduga. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija [Exemplary basic educational program for preschool education]. Solov'jova E.V. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 2016. 232 p.
10. Sorokina A.I. Didakticheskie igry v detskom sadu: (starshie gruppy): posobie dlja vospitatelja det. sada [Didactic games in kindergarten (senior groups)]. Moscow: Prosveshhenie, 1982. 96 pp.
11. Smolenceva A.A. Sjuzhetno-didakticheskie igry s matematicheskim sodержaniem [Didactic games in kindergarten: (senior groups)]. [Story-didactic games with mathematical content]. Moscow: Prosveshhenie, 1987. 97 pp.
12. Stepkina I.A. Didakticheskaja igra kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov [Didactic game as a means of developing the creative abilities of younger students]. *Nachal'naja shkola Kazahstana [Kazakhstan primary school]*, 2007, no. 6, pp. 8-12.
13. Tiheeva E.I. Razvitie rechi detej [Development of children's speech]. Moscow: Prosveshhenie, 1972. 280 p.
14. Ushakova O.S. Razvitie rechi doshkol'nikov [Preschoolers speech development]. Moscow: TC Sfera, 2001. 256 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.В. Скорина, студент 5 курса, факультета педагогики и психологии, направления подготовки: педагогическое образование с двумя профилями, профили: Дошкольное образование, Дополнительное образование, ФГБОУ ВО «Вятский Государственный Университет», г. Киров, Россия e-mail: stud097449@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-6047-1662.

Т.В. Малова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский Государственный Университет», г. Киров, Россия, e-mail: tv_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

INFORMATION ABOUT THE AUTORS:

Yu.V. Skorina, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia e-mail: stud097449@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-6047-1662.

T.V. Malova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogics, Pre-School and Primary Education Methodology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tv_malova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0689-3754.

Татьяна Георгиевна Совальская,
Светлана Васильевна Савинова
г. Киров

**Блоки Дьенеша как средство развития умения детей 5-6 лет
сравнивать величину предметов**

Целью данной работы является экспериментальная оценка эффективности использования дидактических игр с логическими блоками Дьенеша в развитии умения детей 5-6 лет сравнивать величину предметов и строить сериационные ряды из пяти предметов в возрастающем и убывающем порядке. Для игр применялся набор блоков Дьенеша, состоявший из 48 предметов. Фигуры его различались по размеру (большие и малые), по толщине (толстые и тонкие), а также по цвету (3 цвета). Сравнительный анализ результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента доказал эффективность разработанной и реализованной методики дидактических игр. При этом у детей в экспериментальной группе отмечена статистически значимая положительная динамика развития восприятия величины предметов.

Ключевые слова: Блоки Дьенеша, развитие умения сравнивать величину предметов, построение сериационных рядов.

Tatyana Georgievna Sovalskaya,
Svetlana Vasilyevna Savinova
Kirov

**Dyenes blocks as a means of developing the ability of 5-6-year old children
to compare the size of objects**

The aim of this work is to evaluate experimentally the effectiveness of using didactic games with Dyenes logical blocks in developing the ability of 5-6-year old children to compare the size of objects and build serial series of five objects in ascending and descending order. For games, a set of Dyenes blocks consisting of 48 items was used. The figures differed in size (large and small), in thickness (thick and thin), and also in color (3 colors). A comparative analysis of the diagnostic results at the ascertaining and control stages of the experiment proved the effectiveness of the developed and implemented methodology of didactic games. At the same time, children in the experimental group showed a statistically significant positive dynamics in the development of the perception of the size of objects.

Keywords: Dyenes blocks, development of the ability to compare the value of objects, construction with serial series.

Введение: Актуальность проблемы развития сенсорного восприятия у детей дошкольного возраста сформулирована одним из основоположников современного развивающего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста Л.А. Венгером «...от того, как заложены элементарные математические представления, в значительной мере зависит дальнейший путь математического развития, успешность продвижения ребенка в этой области знаний» [2, С. 8]. Одним же из основных аспектов элементарных математических представлений является умение воспринимать и сравнивать величину предметов. Притом для возраста 5-6 лет это умение должно включать в себя сравнение величины предметов по всем трем основным измерениям (длина, ширина, высота) [5, С. 15].

Достижение этого становится возможным, ввиду большей устойчивости внимания, сформированности действий по правилам. Одновременно с этим происходит и формирование обобщенных представлений о том, как должен (или не должен) выглядеть тот или иной предмет [1]. На этом основании также можно применить (или создать) ряд дидактических игр с разнообразным наглядным (в том числе специальным математическим) математическим материалом, очень перспективным материалом такого типа следует назвать и набор «Блоки Дьенеша». Игры

с ними могут проводиться как по разнообразным дидактическим материалам, так и составляться самими воспитателями.

Игры с применением блоков Дьенеша позволяют наиболее эффективно достичь следующих результатов:

- формирования правильных перцептивных реакций, на основе развития обследовательских действий (в возрасте 5-6 лет — это прежде всего навыки сравнения предметов посредством приложения и наложения);
- формирование умения строить сериационные ряды (не менее 5 предметов) на основании сравнения предметов по величине между собой;
- приобретение навыков самостоятельного применения системы эталонов, в зависимости от воспринимаемых свойств предметов [7].

Соответственно, **целью данного исследования** являлось применение игр с логическими блоками Дьенеша для развития у детей 5-6 лет умений сравнивать величину предметов.

Задачами исследования являлись:

- обоснование тестовых методик для определения степени развития умений детей 5-6 лет сравнивать предметы по величине;
- проведение формирующего эксперимента: проведение игр с блоками Дьенеша;

– применение математико-статистического метода для оценки достоверности влияния формирующего эксперимента на формирование у детей представлений о величине предметов.

Дидактический набор «Логические блоки» состоит из 48 объёмных геометрических фигур, различающихся по цвету, форме, величине и толщине. Каждая фигура характеризуется четырьмя свойствами: цвет, форма, величина, толщина.

Значительное преимущество блоков Дьенеша состоит в том, что для работы с ними имеется большое количество дидактических пособий, содержащих разнообразные игры, посредством которых дошкольники овладевают различными мыслительными умениями, такими как, умения анализировать, абстрагировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, применять логические операции. В специально разработанных играх и упражнениях развиваются также элементарные навыки алгоритмизации.

Исследование проводилось в МБДОУ № 65 «Бусинка» г. Воркуты, Республики Коми.

Методики диагностики представлений детей о величине предметов предложены в программе «**От рождения до школы**» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Для выявления уровня представлений о величине и измерении предметов у детей 5-6 лет были выбраны следующие задания:

Задание 1. «Брусочки».

Цель: выявить умение определять длину и ширину брусочка, сравнивать их попарно (в том числе методом приложения и наложения).

Задание 2. «Матрешки».

Цель: выявить умение сравнивать пять предметов по высоте, раскладывать их в убывающей и возрастающей последовательности, обозначать результаты сравнения словами: низкий, высокий, ещё выше, и т.п.

Задание 3. «Сравни фигуры».

Цель: выявить умения сравнивать предметы приемом приложения и наложения по двум измерениям.

Задание 4. «Сравни по толщине».

Цель: выявить умения сравнивать предметы по толщине.

Задание 5. «Сравни по объёму»

Цель: выявить умения сравнивать и упорядочивать предметы по объёму в целом.

Для выявления уровня представлений о величине и измерении предметов приняты следующие критерии оценки:

Высокий уровень – ребенок выполнил задание самостоятельно, не прибегая к помощи взрослого;

Средний уровень – ребенок, выполняя задание частично прибегал к помощи взрослого;

Низкий уровень – ребенок ни самостоятельно, ни прибегая к помощи взрослого, не смог даже частично выполнить задание.

Результаты анализа этих свойств приведены в табл. 1 и 2.

В качестве эксперимента взята сформированная методом случайной выборки группа детей 5-6 лет (10 мальчиков и 10 девочек). В ней наряду с обычными программными занятиями запланированы занятия с блоками Дьенеша (по 1 занятию в неделю). В качестве контрольной, также методом случайной выборки сформирована группа аналогичного возраста и состава, занимавшаяся только по программе, принятой в ДОУ.

В этих исследованиях особенно значимо, что первая и вторая методики охватывают уровень умений, которыми дети должны были овладеть к окончанию предыдущего учебного года, третья и четвертая характеризуют достигаемый уровень 5-6 лет, а содержание пятой методики представляет собой зону ближайшего развития согласно возрасту.

Математико-статистическая обработка результатов призвана была определить достоверность различий между уровнями на констатирующем и контрольном этапе, в экспериментальной и контрольной группе. Для этого рассчитывался уровневый критерий «Хи-квадрат» [3]. Для двух групп (экспериментальной и контрольной) при трех возможных уровнях показателей (высокий, средний и низкий) и стандартном уровне достоверности 95% ($p = 0,05$), количество степеней свободы $n = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$.

Для которого критическое значение критерия $\chi^2_{крит} = 5,991$

Если расчетное значение больше него, то зависимость результата от значимого фактора статистически значима (различия в исследуемых группах достоверны), уровень значимости $p < 0,05$. В противном же случае различия признаются недостоверными. На основании этого алгоритма расчета поведена оценка достоверности различий результатов в экспериментальной и контрольной группах (табл. 1, 2)

Обе группы ранее занимались по одной и той же программе, и на констатирующем этапе исследования результаты восприятия детьми размера предметов не имеют достоверных различий. То есть, примененный в нашем случае метод случайной выборки, предполагающий начальные условия развития искомым качеств равными, придает эксперименту совершенно иной аспект, чем в работе Т.А. Семенец (когда в экспериментальную группу были собраны дети с заведомо самыми низкими показателями) [8].

Результаты выполнения отдельных заданий по выбранному нами алгоритму также позволяют судить о наличии определенных закономерностей.

Так, наиболее высоким на начальном этапе является уровень выполнения первого и второго задания (табл. 1). То есть, у детей наиболее высок уровень навыков сравнения размера по принципу «Больше - меньше». Приемом наложения и приложения. Вместе с тем, у некоторых детей уровень выполнения этих заданий продолжает оставаться низким. То есть, развитие у них представление о величине предметов недостаточно, и в этом смысле

значительную пользу может принести работа с блоками Дьенеша, начиная с первых занятий, с которыми происходит систематичное становление понятий «Больше – меньше», «Длиннее – короче», происходит становление навыков приложения, и наложения.

Уровни выполнения третьей и четвертой методики (табл. 1) значительно ниже. То есть, соответствующими сенсорными эталонами дети владеют только частично, но развитие наглядно-образного мышления у них еще недостаточно.

Таблица 1

Оценка различий сформированности восприятия размера на констатирующем этапе

Задание	Представленность по уровням, чел.						Оценка достоверности различий в группах	
	Экспериментальная группа			Контрольная группа				
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	χ^2	p
«Брусочки»	3	9	8	3	9	8	1,24	p > 0,05
«Матрешки»	3	8	9	3	9	8	1,14	p > 0,05
«Сравни фигуры»	9	6	5	10	6	4	1,29	p > 0,05
«Сравни по толщине»	9	8	3	8	9	3	1,21	p > 0,05
«Сравни по объему»	12	8	0	13	7	0	1,18	p > 0,05

Примечание: p < 0,05 – достоверное различие данных, p > 0,05 – нет достоверных различий

Результаты же применения пятой методики (табл. 1) позволяют заметить, что у большинства детей еще не сформирован навык требуемого сравнительного рассмотрения объема предметов. Другими словами, представления о соотношении размеров в начале исследования находятся только в зоне ближайшего развития детей.

Всеми этими обнаруженными особенностями подтверждается необходимость комплексности сенсорного развития, что необходимо учитывать при организации игр с блоками Дьенеша. Эти вопросы и должны решаться в ходе формирующего эксперимента.

Целью формирующего эксперимента, является: применение в экспериментальной группе развивающих игр с блоками Дьенеша 1 раз в неделю, во второй половине дня. При этом направленность этих игр, с учетом ожидаемого эффекта, состоит в том, чтобы с помощью способствовать развитию у детей возраста 5-6 лет восприятия размера предметов, а также овладения навыками простейших логических операций.

Временные рамки формирующего эксперимента охватывали 2 месяца, то есть, за это время проведено было 8 таких дидактических игр. Кроме того, набор блоков Дьенеша постоянно находился в группе, в уголке математического развития, и таким образом, был доступен и для самостоятельных занятий детей по желанию.

Игры, содержащиеся в дидактических альбомах к наборам Дьенеша вводились в последовательности «от простого к сложному». В ходе проводимых во второй половине дня «игровых математических досугов».

Результаты контрольного эксперимента (табл. 2) показывают достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по всем результатам тестов. Степень достоверности различий уровней названных свойств в целом тем выше, чем более сложную задачу представляет каждый тест в данном возрасте. Максимальны эти различия в части сформированности умений сравнивать фигуры по объему: по результатам табл. 2 можно заметить, что в результате формирующего эксперимента с блоками Дьенеша достигнута возможность опережающего развития.

Сравнения параметров групп (табл. 1 и 2) позволяют заметить, что некоторые улучшения по прошествии учебного года происходит и в контрольной группе, занимавшейся по обычной программе, но они значительно уступают полученным результатам с помощью дидактических игр с блоками Дьенеша.

Таким образом, на основании всего изложенного в работе, в качестве выводов можно заключить следующее:

1) Анализ результатов педагогической диагностики на констатирующем этапе обнаруживает следующие закономерности:

- дети неравномерно овладевают необходимыми по возрасту навыками соотношения размеров и построения вариационных рядов;
- дети недостаточно овладевают обследующими действиями и не всегда соотносят их с логическими операциями (сравнения, группировки, сопоставления размеров и т.п.), что подтверждает необходимость развития с помощью дидактических игр (в том числе с блоками Дьенеша).

Оценка различий сформированности восприятия размера на контрольном этапе исследования

Задание	Представленность по уровням, чел.						Оценка достоверности различий в группах	
	Экспериментальная группа			Контрольная группа				
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	χ^2	p
«Брусочки»	0	6	14	0	10	10	6,48	p < 0,05
«Матрешки»	0	3	17	0	9	11	11,06	p < 0,05
«Сравни фигуры»	0	11	9	0	16	4	8,52	p < 0,05
«Сравни по толщине»	0	10	10	0	15	5	10,62	p < 0,05
«Сравни по объему»	0	14	6	0	19	1	12,84	p < 0,05

Примечание: p < 0,05 – достоверное различие данных,
p > 0,05 – нет достоверных различий

2) Сообразно названным особенностям восприятия размера у детей среднего дошкольного возраста, дидактическая игра с блоками Дьенеша должна способствовать совершенствованию восприятия и оптимальному освоению зрительных эталонов. Также очень важной задачей является овладение новой группой действий (обследовательских в сочетании со сравнением), позволяющих детям и более разносторонне, и наиболее детально воспринимать размеры предметов, сравнивать их между собой и с известными сенсорными эталонами, строить вариационные ряды.

3) Для решения этих задач, методическое сопровождение и организация дидактических игр с блоками Дьенеша удовлетворяют следующим требованиям: способствуют целенаправленному раз-

витию восприятия размеров предметов и их сопоставления, а также формируют мотивацию к активной и разнообразной деятельности в части овладения навыками сравнения величины предметов

4) С учетом возрастных особенностей развития психики детей среднего дошкольного возраста, особые преимущества дают кратковременные, но регулярно применяемые дидактические игры. С этой целью составлена картотека дидактических игр по развитию восприятия размеров предметов, включающая как игры по рекомендациям многих авторов, так и собственные разработки.

Тем самым доказана эффективность предлагаемых игр и упражнений с блоками Дьенеша по развитию восприятия величины предметов у детей среднего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 520 с. – Текст : непосредственный.
2. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1969. – 368 с. – Текст : непосредственный.
3. Ермолаев, О.Е. Математическая статистика для психологов / О.Е. Ермолаев. – Москва : Флинта, 2003. – 396 с. – Текст : непосредственный.
4. Запорожец, А.В. Психология действия: избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – Москва ; Воронеж : Из-во МПСИ ; МОДЭК, 2003. – 203 с. – Текст : непосредственный.
5. Михайлова, З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2008. – 184 с. – Текст : непосредственный.
6. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2018. – 368 с. – Текст : непосредственный.
7. Петрова, И.В. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста / И.В. Петрова, С.А. Присяжнюк, Т.И. Лиханова. – Москва : Сфера, 2012. – 201 с. – Текст : непосредственный.
8. Семенец, Т.А. Экспериментальная оценка эффективности использования дидактических игр с блоками Дьенеша в развитии сенсорного восприятия детей младшего дошкольного возраста / Т.А. Семенец. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2020. – № 5 (май). – С. 78–93.

REFERENCES

1. Averin V.A. Psihologija detej i podroستkov [Psychology of children and adolescents]. Sankt-Peterburg: Izd-vo Mihajlova V.A., 1998. 520 p.

2. Venger L.A. *Vosprijatie i obuchenie (doshkol'nyj vozrast)* [Perception and learning (preschool age)]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 368 p.
3. Ermolaev O.E. *Matematicheskaja statistika dlja psihologov* [Mathematical statistics for psychologists]. Moscow: Flinta, 2003. 396 p.
4. Zaporozhec A.V. *Psihologija dejstvija: izbrannye psihologicheskie trudy* [Psychology of action]. Moscow; Voronezh: Izd-vo MPSI; MODJeK, 2003. 203 p.
5. Mihajlova Z.A. *Teorii i tehnologii matematicheskogo razvitija detej doshkol'nogo vozrasta* [Theories and technologies of mathematical development of preschool children]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2008. 184 p.
6. In N.E. Veraksy (eds.) *Ot rozhdenija do shkoly. Primernaja obshheobrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovanija* [From birth to school. Approximate general educational program of preschool education]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2018. 368 p.
7. Petrova I.V., Priszazhnjuk S.A., Lihanova T.I. *Sensornoe razvitie detej rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Sensory development of children of early and preschool age]. Moscow: Sfera, 2012. 201 p.
8. Semenec T.A. *Jeksperimental'naja ocenka jeffektivnosti ispol'zovanija didakticheskikh igr s blokami D'enesha v razvitii sensornogo vosprijatija detej mladshego doshkol'nogo vozrasta* [Experimental evaluation of the effectiveness of the use of didactic games with Dyenes blocks in the development of sensory perception in children of primary preschool age]. *Koncept* [Concept], 2020, no. 5 (maj), pp. 78–93.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.Г. Совальская, студент бакалавр 3 курса, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и методики дошкольного и начального образования, г. Киров, Россия, e-mail: tatyanasovalskaya@yandex.ru.

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г.Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.G. Sovalskaya, 3rd year Undergraduate Student, Vyatka State University, School of Pedagogy and Psychology, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Kirov, Russia, e-mail: tatyanasovalskaya@yandex.ru.

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

УДК 37.016:811

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_160

Майя Николаевна Татарина
г. Киров

Структура и функции содержания современного иноязычного образования

Проблематика статьи связана с разработкой компонентного состава современного иноязычного образования и характеристикой содержательного «наполнения» и функций его компонентов. Ведущие подходы к исследованию – системно-структурный и организационно-функциональный. Представлена структурно-функциональная характеристика содержания современного иноязычного образования, его компонентов, их составляющих, а также функций в достижении цели-результата данного процесса: формирования учащегося в качестве лингвокультурной личности. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования тесно связан с его «интеллектуальными» компонентами: каждый из них эмоционально-ценностно окрашен, что является важным фактором функционирования всей системы. Предложенная структура и её содержательное «наполнение» требуют соответствующих методов, приемов, средств и организационных форм обучения. Перспективным является использование материалов статьи в практике разработки образовательных программ обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: иноязычное образование, содержание, структура, компоненты, субкомпоненты, подкомпоненты, элементы, функции.

Maya Nickolaevna Tatarinova
Kirov

Structure and functions of the content of modern foreign-language education

The problem of the article is related to the development of the component composition of modern foreign-language education and the characteristics of the content and functions of its components. The leading approaches to research are systemic, structural, organizational, functional. The article presents the structural and functional characteristics of the content of modern foreign-language education, its constituent parts and their functions in achieving the goal of this process: the formation of a student as a linguocultural personality. The emotional value component of the content of foreign-language education is closely related to its “intellectual” components: each of them is emotionally and value coloured, which is an important factor in the functioning of the entire system. The structure and its content “filling” require appropriate methods, techniques, means

and organizational forms of training. The use of the structure and content of foreign-language education in the practice of developing educational programs for teaching a foreign language in a secondary school is promising.

Keywords: foreign-language education, content, structure, components, sub-components, constituents, elements, functions.

Введение.

Актуальность исследуемой проблемы. В новом столетии, в эпоху глобальной интеграции во всемирную экономику и бурного развития информационно-коммуникационных технологий, во всех сферах жизни общества происходит формирование особой культурно-образовательной среды. Она нацелена на гармоничное развитие личности в совокупности интеллектуальной, эмоционально-волевой и эмоционально-ценностной сфер. В наших исследованиях такая личность носит название лингвокультурной. Её отличает способность успешно осуществлять активную и эффективную жизнедеятельность в современном культурном социуме в качестве «носителя сознания, языка, обладающего сложным внутренним миром» [7, С. 113], ответственного за свою судьбу и отличающегося осознанным отношением к себе, другим людям, миру вокруг. Формирование лингвокультурной личности учащегося как цель-результат современного иноязычного образования ставит перед его системой новые задачи. Они направлены на решение вопросов, связанных не только с необходимостью овладения коммуникативными навыками и умениями в данной предметной области, но и с обеспечением их личностного, значимого и ценного для жизнедеятельности учащихся характера. В эпоху эволюционных перемен процесс иноязычного образования как способ существования в динамичном и противоречивом мире «модернизирует, прежде всего, свою содержательную основу как рефлексию на социокультурные детерминанты современных ему общественных систем» [3, С. 3].

Научная новизна исследования, представленного в статье, заключается в том, что осуществлено методическое обоснование выделения в системе содержания иноязычного образования подсистемы эмоционально-ценностного компонента в составе субкомпонентов (ценностных, эмоциональных, волевых и личностных универсальных учебных действий (УУД)); их подкомпонентов и элементов. Данный компонент вместе с «интеллектуальными» составляющими обеспечивает формирование учащегося как лингвокультурной личности за счёт развития её интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой сфер.

Практическая значимость исследования состоит в том, что определены перспективы использования предложенных структуры и содержания иноязычного образования в практике разработки образовательных программ на всех ступенях обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Цель статьи: осуществить структурно-функциональную характеристику содержания современного иноязычного образования, его компонентов, субкомпонентов, подкомпонентов, элементов

и их функций в достижении цели-результата данного процесса.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования. Изучение вопросов содержания образования ведущими отечественными дидактами (В.В. Краевский, В.С. Леднёв, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) базируется на их убеждённости в том, что деятельность есть единственный приемлемый образ организации жизнедеятельности человека, а её природа сама указывает, «чему» и «как» учить молодёжь (М.В. Шакурова) [12, С. 37]. Неслучайно В.С. Леднёв рассматривает содержание образования как по-особому построенную активность школьников, в основе которой – опыт человека [6].

Отечественные методисты (предметная область «Иностранные языки») сначала пользовались понятием «содержание обучения иностранным языкам», а не «содержание иноязычного образования», где термин «обучение» не является синонимом понятия «образование». Е.И. Пассов определяет содержание обучения как «сложное динамическое единство, складывающееся из взаимодействия определённым образом организованного учебного материала (содержания учебного предмета) и процесса обучения ему» [8, С. 361]. Как известно, на содержание учебного предмета оказывают воздействие остальные компоненты системы обучения иностранным языкам: цели, методы, средства, среда. В методике советского периода, при знаниево-ориентированном подходе, вопросы, касающиеся составных частей содержания, решались неоднозначно.

Одной из первых к проблеме компонентного состава содержания обучения иностранным языкам обратилась Г.В. Рогова. В качестве 1-го компонента она называет лингвистический, включающий языковой материал (фонетический, лексический, грамматический; речевые образцы, представленные в рамках разных тем и ситуаций общения). Процесс формирования иноязычных речевых навыков и развития коммуникативных умений представляет собой 2-й, психологический компонент содержания обучения иностранным языкам. 3-й компонент – методологический (методико-дидактический). Это формирование рациональных приёмов учебной деятельности, навыков и умений работы с учебным материалом; овладение правилами выполнения заданий и самоконтролем [10, С. 21–22]. Однако ещё долгое время методисты считали, что содержание – это лишь языковой материал (фонетика, лексический состав языка и его грамматические правила и структуры), на базе которого происходит формирование речевых навыков и развитие умений.

В зарубежной методике были изучены труды И.Б. Корндорф, С. С. Кунабаевой, И.Д. Салистра,

A.S. Hornby, E. Werlich и др. В них подчёркнута культуроведческая ориентация иноязычного образования, «знаниевая» составляющая содержания которого в обязательном порядке включает факты иноязычной культуры [5]. Процессуальный аспект содержания у С.С. Кунанбаевой – сама учебная деятельность, отражающая соответствующую модель образования. На основе «знаниевого» компонента школьники участвуют в различных видах деятельности, прежде всего, в иноязычном речевом общении при знакомстве с иноязычной культурой [там же]. Исследовались подходы к отбору и организации языкового и речевого материала, единицы языка и речи [11]; темы и тексты [14]; вопросы организации учебно-речевых единиц в процессе обучения различным видам иноязычной речевой деятельности [13].

Исследовательская часть. Ведущие подходы к изучению структуры и содержания иноязычного образования – системно-структурный и организационно-функциональный (П.К. Анохин [1], И.В. Блауберг [2], Т.А. Ильина [4] и др.).

Системно-структурный подход предполагает исследование содержания иноязычного образования как системы коррелирующих составляющих, места и роли каждой из них в сложном целом. Самое главное – раскрытие целостности структуры, а также установление взаимосвязей внутри его структуры. Содержание иноязычного образования представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, которые, в свою очередь, делятся на субкомпоненты, подкомпоненты, элементы. Системообразующим фактором системы содержания иноязычного образования является его цель.

Организационно-функциональный подход направлен на то, чтобы привести статичную систему компонентов иноязычного образования в действие, придать ей функциональный характер благодаря особой организации. При этом структура и функции системы компонентов иноязычного образования тесно взаимосвязаны. Каждая единица в рамках системы (цель, содержание, методы, средства, организационные формы) должна иметь статус функциональной, т. е. содействовать оптимизации её деятельности: делать систему более устойчивой, отлаживать механизмы взаимодействия с другими системами, регулировать связи отдельных частей внутри неё и в конечном счёте способствовать достижению цели этой системы – формированию учащегося в качестве лингвокультурной личности.

База исследования. Теоретической базой исследования стали педагогические (В.В. Краевский, В.С. Леднёв, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.В. Шакурова и др.) и методические (И.Б. Корндорф, С.С. Кунанбаев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.Д. Саллистра, A.S. Hornby, E. Werlich) исследования держательной составляющей системы обучения иностранным языкам / иноязычного образования.

Система доказательств и научная аргументация. Предлагаемая в данной статье система содержания иноязычного образования отличается многокомпонентностью. Первые три компонента:

предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий носят «интеллектуальный» характер. Примерная программа по иностранным языкам предполагает, что в рамках овладения «интеллектуальными» компонентами содержания происходит формирование речевых и общеучебных навыков и умений школьников, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций, позволяющих учащимся осуществлять самостоятельное изучение иностранного языка и культуры его носителей [9]. Охарактеризуем «интеллектуальные» компоненты содержания иноязычного образования.

Содержание предметного компонента есть содержание иноязычной культуры, включая такие субкомпоненты, как: сферы и ситуации иноязычного речевого общения; темы и тексты; единицы языка и речи; страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал, а также знания о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности. Овладение всем этим происходит в рамках познавательной деятельности учащихся, которая понимается в методике как получение и передача новой информации об окружающем мире.

Освоив содержание предметного компонента, школьники делают первый шаг в овладении компонентами содержания иноязычного образования. На его основе они приступают к освоению последующих компонентов структуры: процессуально-репродуктивного, процессуально-творческого и эмоционально-ценностного;

Процессуально-репродуктивный компонент как 2-й «интеллектуальный» компонент содержания иноязычного образования в качестве субкомпонентов включает языковые и речевые навыки, а в качестве их подкомпонентов – навыки: продуктивной речевой деятельности (произносительные, лексические и грамматические навыки говорения и письма); графики, каллиграфии и орфографии; композиции (построения письменного высказывания); рецептивной речевой деятельности (подсознательного распознавания звуковой стороны звучащей речи, техники чтения, лексические и грамматические навыки аудирования и чтения); перевода как вспомогательного вида иноязычной речевой деятельности.

Следующими субкомпонентами процессуально-репродуктивного компонента являются коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД. Всё перечисленное предполагает формирование у ученика целостного речевого механизма как основы базового умения общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности;

Процессуально-творческий компонент как 3-й «интеллектуальный» компонент содержания иноязычного образования – это совокупность таких субкомпонентов, как: речевые способности школьников; их коммуникативные умения в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письменной речи); ком-

пенсаторные умения, коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД, необходимые школьникам для эффективного участия и в поисковой (эвристической) и в собственно творческой деятельности. Основу процесса коммуникативного творчества составляют подвижность, противоречивость, изменчивость психических процессов памяти, мышления, воображения, чувств, имитационные способности учащегося, природная любознательность и потребность в познании нового, отказ от устоявшейся системы ценностей и ориентаций, преодоление языкового барьера.

Результатом овладения учащимися процессуально-творческим компонентом содержания иноязычного образования будет являться базовое умение использовать развитые способности разного характера. Оно обеспечивает эмоционально-ценностную среду развития творческой личности как важнейшего качества личности, всегда ценного и востребованного в любом виде деятельности.

Предложенная нами система компонентов содержания иноязычного образования имеет ценностно-смысловой характер. Он проявляется в присутствии в ней «отношенческого» – эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК), акцентирующего эмоционально-личностные аспекты структуры, волю школьников и их стремление отстаивать гуманистические ценности и идеалы современного мира, исключающие бескомпромиссность их оценок и суждений. Совокупность субкомпонентов содержания ЭЦК включает: ценностные, эмоциональные, волевые, личностные УУД, а также составляющие их подкомпоненты и элементы.

Подкомпонентами ценностных субкомпонентов являются ценности и ценностные ориентации как форма включения ценностей в механизм деятельности и поведения личности. Элементы подкомпонента «ценности» – это комплекс базовых общенациональных (Россия) и мировых ценностей (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество и др.);

Эмоциональные субкомпоненты включают такие подкомпоненты, как эмоции и чувства, производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности, её эмоциональный интеллект. Элементами 1-го подкомпонента являются эмоции и чувства, которые на уроке иностранного языка следует активизировать: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические. Релевантные в иноязычном образовательном процессе эмоции и чувства имеют одинаковые названия. Однако чувства трактуются как форма устойчивого отношения учащихся к культурным ценностям, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение. В число элементов 2-го подкомпонента входят: переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они лежат в основе развития совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности как 3-й

подкомпонент данного субкомпонента. Его элементы – это: распознавание школьником собственных эмоций; владение эмоциями; понимание им эмоций других людей.

Волевые субкомпоненты охватывают две группы подкомпонентов: базовые (эмоционально-волевые) и системные (морально-волевые или нравственно-волевые) свойства личности. Перечень элементов эмоционально-волевых подкомпонентов включает энергичность, терпеливость, самообладание и смелость; морально-волевых – целеустремлённость, настойчивость, принципиальность, инициативность, решительность, стратегичность, самодостаточность. Каждое системное качество воли представляет собой результат комплексного объединения её базовых свойств. Волевые субкомпоненты, подкомпоненты и элементы лежат в основе умения учащегося создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры. Результатом развития воли школьника в процессе совершения регулярных волевых усилий становится духовно-нравственное развитие и совершенствование учащегося как лингвокультурной личности.

Личностные УУД включают подкомпоненты: личностное самоопределение, ценностно-смысловую ориентацию учащихся, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Их элементами в 1-м случае являются: выбор личностью своей точки зрения, целей жизнедеятельности и средств их достижения; во 2-м – умение сопоставлять свои действия, поступки и поведение с принятыми в обществе моральными принципами, знание этических норм и следование им; в 3-м – ориентировка школьника в системе нравственно-этических отношений; в 4-м – развитие мотивов и целеполагания учебной деятельности; сопоставление цели и результата действия. Субкомпонент «личностные УУД» в совокупности его подкомпонентов и их элементов позволяет сделать процесс освоения культурных ценностей осознанным и значимым для ученика.

Методологическую базу исследования составили положения системно-структурного и организационно-функционального подходов (П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Т.А. Ильина и др.).

Заключение. *Авторская рефлексия по проблеме исследования.* В соответствии с позициями системно-структурного подхода представленная структура носит целостный характер. Все субкомпоненты, подкомпоненты и составляющие их элементы ЭЦК социального опыта или культуры не просто находятся в тесной связи с её «интеллектуальными» компонентами, а пронизывает каждую их составляющую, придавая личностную значимость для учеников и тем самым активизируя их учебную деятельность. Иными словами, «интеллектуальное» иноязычное образование тесно связано с эмоционально-ценностным; в свою очередь,

эмоционально-ценностное без «интеллектуального» невозможно.

Средой функционирования системы содержания иноязычного образования является учебно-воспитательный процесс по иностранным языкам в общеобразовательной школе. Их взаимовлияние позволяет системе содержания иноязычного образования эффективно выполнять свои функции: коммуникативную, воспитательную, развивающую, аксиологическую, мотивационно-познавательную, эмоциогенную, оценочную, кооперативную, креативную.

Общие результаты работы, сопоставленные с обозначенной целью. В статье представлена структурно-функциональная характеристика содержания современного иноязычного образования, его компонентов, субкомпонентов, подкомпонентов, элементов и их функций в достижении цели-результата данного процесса: формирования учащегося в качестве лингвокультурной личности. Мы рассматриваем её как автономную, гармонично развитую в интеллектуальном, волевом и эмоционально-ценностном измерениях личность, владеющую: коммуникативными умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности; собственной системой ценностей и ценностных ориентаций; эмоциональной компетентностью / эмоциональным интеллектом; развитой волевой сферой; набором личностных УУД.

Выводы, обобщения. 1) Предложенная компонентная структура содержания иноязычного образования охватывает несколько аспектов:

а) предметно-материальные: сферы и ситуации иноязычного речевого общения; темы и тексты; единицы языка и речи; страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал, а также знания о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности;

б) процессуальные: языковые и речевые навыки продуктивной, рецептивной речевой деятельности, перевода; коммуникативные умения школьников в различных видах иноязычной речевой деятельности; компенсационные умения, коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД;

в) эмоционально-оценочные: ценностные, эмоциональные, волевые составляющие, личностные УУД.

2) Каждый компонент системы содержания иноязычного образования имеет статус функционального:

а) предметный компонент определяет действия учащихся, позволяющие им ориентироваться в окружающем мире; является условием формирования и совершенствования речевых навыков и УУД, а также развития речевых умений, лежащих в основе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности;

б) процессуально-репродуктивный компонент обуславливает репродуктивные действия учени-

ков, в результате выполнения которых они воспроизводят окружающую действительность, например, звучащий или представленный зрительно иноязычный текст, а также осуществляют речевые действия по образцу на «навыковом» уровне;

в) усваивая процессуально-творческий компонент, школьники самостоятельно переносят иноязычные знания и навыки в незнакомые ситуации. Они учатся видеть и оценивать проблемы, принимать решения, созидать нечто новое: использовать иностранный язык как средство общения в различных сферах и ситуациях; сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию; предвосхищать и обобщать факты; работать в разных режимах: индивидуально, в паре, в группе, пользоваться справочными материалами; контролировать свои действия и действия товарищей; передавать на неродном языке речевое сообщение в условиях ограниченных языковых возможностей, знаний и умений; обращаться за помощью к партнёру по общению или справочным материалам; осуществляя познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность;

г) овладевая ЭЦК, учащиеся выстраивают жизненную позицию на основе осмысленных и выбранных ценностей; постигают законы и закономерности жизни в обществе, принимают нормы и правила общения. Пробуждается их интерес к иностранному языку, формируются положительные ценностные ориентации по отношению к иноязычной культуре, а также деятельности, связанной с их усвоением. Она воспитывает у школьников желание заниматься самообразованием, развивает стремление открывать новые для себя области практического применения иностранного языка и т.д., обогащает эмоционально-чувственную сферу личности широкой гаммой переживаний, настроений, чувств.

3. ЭЦК находится в тесном взаимодействии с «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования, поскольку каждый из них эмоционально-ценностно маркирован, что определяет функционирование всей системы

Рекомендации и дальнейшие перспективы разработки тематики исследования. Представленная система компонентов содержания иноязычного образования создаёт базу для духовного совершенствования школьника как лингвокультурной личности. Однако это требует соответствующих методов, приемов, средств и организационных форм обучения, входящих в деятельностный компонент иноязычного образования. Его характеристика, а также использование предложенных структуры и содержания иноязычного образования в практике разработки образовательных программ на всех ступенях обучения иностранному языку в общеобразовательной школе относятся к перспективам разработки тематики исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анохин, П.К. Теория функциональной системы / П.К. Анохин. – Текст : непосредственный // Общие вопросы физиологических механизмов. Анализ и моделирование биологических систем. – Москва : Наука, 1970. – С. 6–39.
2. Блауберг, И.В. Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа / И.В. Блауберг. – Текст : непосредственный // Системные исследования. Ежегодник. 1989–1990. – Москва : Наука, 1991. – С. 110–125.
3. Григорян, Т.Г. Особенности контент-основы структурно-содержательных компонентов обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Г. Григорян. – Ставрополь, 2019. – 26 с. – Текст : непосредственный.
4. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. Вып. 1 / Т.А. Ильина. – Москва : Знание, 2002. – 72 с. – Текст : непосредственный.
5. Кунанбаева, С.С. Теория и практика современного иноязычного образования / С.С. Кунанбаева. – Алматы : Изд-во КазУМО и МЯ, 2010. – 344 с. – Текст : непосредственный.
6. Леднёв, В.С. Содержание образования / В.С. Леднёв. – Москва : Высш. шк., 1989. – 360 с. – Текст : непосредственный.
7. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.
8. Пассов, Е.И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. Кн. 5 / Е.И. Пассов. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 452 с. – Текст : непосредственный.
9. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. – Москва : Просвещение, 2012. – 144 с. – (Стандарты второго поколения). – Текст : непосредственный.
10. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г.В. Рогова. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с. – Текст : непосредственный.
11. Салистра, И.Д. За высокое качество обучения иностранным языкам в школе. Новая программа о содержании обучения иностранным языкам в школе / И.Д. Салистра, И.Б. Корндорф. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 8–22.
12. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе / М.В. Шакурова. – Москва : Академия, 2004. – 272 с. – Текст : непосредственный.
13. Hornby, A.S. Guide to Patterns and Usage in English / A. S. Hornby. – Oxford : Oxford University Press ELT, 1970. – 239 p. – Text : direct.
14. Werlich, E.A Text Grammar of English / E.A. Werlich. – Heidelberg : Quelle und Meyer, 1976. – 315 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Anohin P.K. Teorija funkcional'noj sistemy [Theory of the functional system]. *Obshhie voprosy fiziologicheskikh mehanizmov. Analiz i modelirovanie biologicheskikh sistem* [General questions of physiological mechanisms. Analysis and modeling of biological systems]. Moscow: Nauka, 1970, pp. 6–39.
2. Blauberger I.V. Iz istorii sistemnykh issledovaniy v SSSR: popytka situacionnogo analiza [From the history of system research in the USSR: an attempt at a situational analysis]. *Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik. 1989–1990* [System Research. Yearbook. 1989–1990]. Moscow: Nauka, 1991, pp. 110–125.
3. Grigorjan T.G. Osobennosti kontent-osnovy strukturno-soderzhatel'nykh komponentov obuchenija inostrannomu jazyku v srednej obshheobrazovatel'noj shkole. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Features of the content basis of the structural and content components of teaching a foreign language in a secondary school. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Stavropol', 2019. 26 p.
4. Il'ina T.A. Sistemno-strukturnyj podhod k organizacii obuchenija. Vyp. 1 [System-structural approach to the organization of learning. Issue 1]. Moscow: Znanie, 2002. 72 p.
5. Kunanbaeva, S.C. Teorija i praktika sovremennogo inojazychnogo obrazovaniya [Theory and practice of modern foreign language education]. Almaty: Izd-vo KazUMO i MJA, 2010. 344 p.
6. Lednjov V.S. Soderzhanie obrazovaniya [Content of Education]. Moskva: Vyssh. shk., 1989. 360 p.
7. Maslova V.A. Lingvokulturologija [Linguoculturology]. Moscow: Akademija, 2001. 208 p.
8. Passov E.I. Teorija metodiki: cel' i soderzhanie inojazychnogo obrazovaniya. Kn. 5 [Theory of methodology: the purpose and content of foreign language education. Book 5]. Elec: MUP «Tipografija» g. El'ca, 2013. 452 p.
9. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Inostrannyj jazyk. 5–9 klassy [Sample programs for academic subjects. Foreign language. 5–9 grades]. Moscow: Prosveshhenie, 2012. 144 p.
10. Rogova G.V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku na nachal'nom jetape v srednej shkole: posobie dlja uchitelja [Methodology of teaching English at the initial stage in secondary school]. Moskva: Prosveshhenie, 1988. 224 p.
11. Salistra I.D., Korndorf I.B. Za vysokoe kachestvo obuchenija inostrannym jazykam v shkole. Novaja programma o soderzhanii obuchenija inostrannym jazykam v shkole [For the high quality of teaching foreign languages at school. A new program on the content of teaching foreign languages at school]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2010, no. 1, pp. 8–22.
12. Shakurova M.V. Social'noe vospitanie v shkole [Social education at school]. Moscow: Akademija, 2004. 272 p.
13. Hornby A.S. Guide to Patterns and Usage in English. Oxford: Oxford University Press ELT, 1970. 239 p.
14. Werlich E.A Text Grammar of English. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1976. 315 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.Н. Татарина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1593-8213.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.N. Tatarinova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1593-8213.

УДК 376.37

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_166

**Екатерина Сергеевна Титлянова,
Елена Вячеславовна Хмелькова**
г. Киров

**Оценка эффективности программы использования дидактических игр
в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников
с фонетико-фонематическим недоразвитием**

На сегодняшний день тема коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной логопедии. Не подвергая сомнению значимость существующих программ, технологий, методик коррекции нарушений звукопроизношения, необходима разработка новых. Исследователи подчеркивают важность применения на логопедических занятиях не только традиционных, но и инновационных средств, методов, форм работы с целью повышения эффективности коррекционного процесса. Нами была спроектирована и апробирована программа использования дидактических игр в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. В данной статье представлены результаты контрольного этапа эксперимента по оценке эффективности программы использования дидактических игр в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Ключевые слова: нарушения звукопроизношения, дошкольный возраст, дидактические игры, фонетико-фонематическое недоразвитие, коррекция нарушений звукопроизношения.

**Ekaterina Sergeevna Titlyanova,
Elena Vyacheslavovna Khmelkova**
Kirov

**Evaluation of the program effectiveness for using didactic games
in the correction of sound pronunciation disorders in preschoolers
with phonetic and phonemic underdevelopment**

Nowadays the topic of correcting sound pronunciation disorders in preschoolers with phonetic-phonemic is relevant both in domestic and foreign speech therapy. Without questioning the significance of existing programs, technologies, methods for correcting sound pronunciation disorders, it is necessary to develop new ones. Researchers emphasize the importance of using not only traditional but also innovative means, methods, forms of work in speech therapy classes in order to increase the effectiveness of the correctional process. We have designed and tested a program for using didactic games in the correction of sound pronunciation disorders in preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment. This article presents the results of the control stage of the experiment to evaluate the program effectiveness for using didactic games in the correction of sound pronunciation disorders in preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment.

Keywords: articulation disorders, preschool age, didactic games, phonetic and phonemic underdevelopment, correction of sound pronunciation disorders.

Проблема нарушений звукопроизношения интересовала как отечественных исследователей (М.Е. Хватцева, Г.А. Каше, М.Ф. Фомичеву, Т.Б. Филичеву, Л.Г. Парамонову, О.В. Правдину и др.), так и зарубежных (А. Куссмауля, С. Van Riper, Sofia Strömbergsson, Barbara Dodd, Alycia Erin Cummings, Donna Thomas и др.).

В настоящее время в логопедии нарушениями звукопроизношения называют устойчивые индивидуальные отклонения от нормы в произношении звуков речи, вызванные специфическими причи-

нами и требующие для своего преодоления специального логопедического воздействия. Неправильно может произноситься любой согласный звук. Реже нарушается произношение звуков раннего онтогенеза.

По мнению О.В. Правдиной дефекты звукопроизношения встречаются почти при всех речевых нарушениях и могут быть возникнут на основе моторных и (или) сенсорных нарушений центрального или периферического характера. Исследователем были выделены уровни нарушенного произношения:

1. Полное неумение правильно произносить звук или группу звуков.

2. Неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении их изолированно или в легких словах.

3. Смешение двух близких по звучанию или артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука [3].

Исследователь Г.А. Каше, описывая нарушения звукопроизношения у детей шести лет с сохранным слухом и интеллектом, выделила ряд особенностей: аморфное произнесение звуков; недифференцированное произнесение пар или групп звуков; замены звуков более простыми по артикуляции; нестойкое употребление звуков в речи; смешение звуков в речи. Также часто встречается проблема дефектного произношения в речи звуков, которые изолированно произносятся без ошибок. Автор отмечает, что у детей данной группы нередко наблюдается невнятность речи [1].

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми нарушениями, с сохранным слухом и интеллектом вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [2].

В своих трудах исследователи Е.И. Редозубова и Л.Р. Лизунова отмечают, что основной характеристикой детей с фонетико-фонематическим недоразвитием выступает незаконченность процессов становления и дифференциации звуков. Дети, имеющие в структуре речевого дефекта нарушения звукопроизношения, сопровождающиеся нарушениями фонематических процессов, оказываются неподготовленными к качественному освоению устной и письменной речи.

В отечественной логопедии выделяют следующие особенности звукопроизношения у детей с данным нарушением:

- отсутствие некоторых звуков в речи;
- замены одних звуков другими, более простыми по артикуляции;
- диффузное произношение группы звуков;
- нестойкое употребление звуков в речи;
- искаженное произношение одного или нескольких звуков [4].

Рассмотрим подходы зарубежных исследователей к проблеме нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

Австралийский исследователь Donna Thomas для определения термина «нарушения звукопроизношения» использует понятие «expressive phonological disorders», которое переводится как «выраженные фонологические расстройства». Автор отмечает, что дети с выраженными фонологическими расстройствами задерживаются в развитии соответствующих речевых звуков, что приводит к снижению разборчивости речи. Главная отличительная черта детей с выраженными фонологическими расстройствами, которая отличает их от

детей с другими речевыми нарушениями – дети не имеют дополнительных нарушений в других языковых навыках, таких как синтаксис, семантика [6].

Нарушения звукопроизношения Sofia Strömbergsson определяет как нарушения развития, которые проявляются в виде ненормативного развития речи, часто негативно влияют на разборчивость речи и могут вызывать трудности с восприятием речи и (или) неточное представление о звуках речи. Дети с нарушениями звукопроизношения представляют собой гетерогенную группу по этиологии и тяжести расстройства [5].

Таким образом, все опираясь на вышесказанное, мы можем отметить, что на сегодняшний день важным становится своевременное выявление нарушений звукопроизношения и восприятия фонем и их коррекция. Современная логопедическая практика нуждается в применении не только традиционных, но и инновационных программ, средств, технологий, методов коррекции нарушений произносительной стороны речи, повышающих эффективность коррекционного процесса.

Результаты теоретического анализа научной литературы, анализа результатов констатирующего этапа эксперимента и учет особенностей коррекционной работы с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием, подтвердили необходимость проектирования и апробации программы использования дидактических игр в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Цель нашей программы: коррекция нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием с использованием дидактических игр.

Учитывая цель программы и результаты констатирующего этапа эксперимента, нами были выделены следующие задачи программы:

- нормализация моторики артикуляционного аппарата;
- постановка звуков;
- автоматизация звуков в слогах, словах, предложениях, текстах и самостоятельной речи;
- развитие фонематического восприятия;
- развитие мелкой моторики.

Программа состоит из трех разделов: концептуального, содержательного и организационного. Реализовывалась программа на индивидуальных логопедических занятиях 2-3 раза в неделю в течение двух месяцев. Всего было проведено 30 логопедических занятий. В содержание каждого логопедического занятия были включены дидактические игры с использованием наглядных средств из фетра.

Приведем пример дидактической игры с использованием наглядного средства из фетра. Дидактическая игра «Найди место и сосчитай» применяется для автоматизации [p] в середине слова, в словосочетаниях, закрепление навыка согласования числительных с существительными.

Вариант 1.

Цель: автоматизация [р] в середине слова, развитие мелкой моторики.

Ход игры: ребенку предлагается карточка и отдельно лежащие картинки, которые нужно прилепить к карточке. У каждой картинке свой ряд. Ребенку нужно найти место для каждой картинке, прилепить их. Когда ребенок прилепляет картинку, ему необходимо её называть. Например: «Квадрат, квадрат, квадрат ... и т.д.»

Вариант 2.

Цель: автоматизация [р] в середине слова, в словосочетаниях, закрепление навыка согласования числительных с существительными.

Ход игры: ребенку предлагается карточка и отдельно лежащие картинки, которые нужно прилепить к карточке. У каждой картинке свой ряд. Ребенку нужно найти место для каждой картинке, прилепить их. Когда ребенок нашел место для каждой картинке, ему необходимо их сосчитать. Например: «Один квадрат, два квадрата, три квадрата и т.д.»

Наглядное средство из фетра для дидактической игры «Найди место и сосчитай» представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Наглядное средство из фетра для дидактической игры «Найди место и сосчитай»

Для оценки эффективности апробированной программы использования дидактических игр в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием был проведен контрольный этап эксперимента. Для изучения состояния артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием мы разработали диагностический комплекс, который основан на методиках

Г.А. Волковой, О.Б. Иншаковой, О.И. Крупенчук, Н.В. Нищевой, Е.Ф. Архиповой, Г.В. Чиркиной. В качестве наглядного материала в процессе изучения состояния звукопроизношения нами был использован альбом О.Б. Иншаковой.

Рассмотрим изменения в состоянии артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, представленные на рисунках 2-5.



Рис. 2. Динамика уровней выполнения статических упражнений дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной группы) до и после формирующего эксперимента

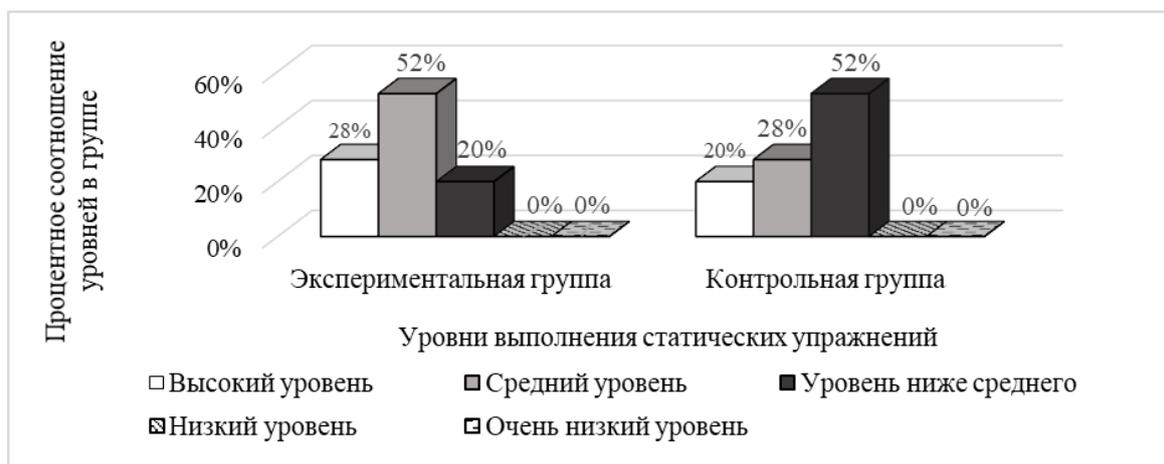


Рис. 3. Результаты контрольного исследования выполнения статических упражнений дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной и контрольной группами)

Опираясь на данные рисунков 2-3, можно отметить положительную динамику в выполнении статических артикуляционных упражнений.

До проведения формирующего этапа эксперимента 20% детей с фонетико-фонематическим недоразвитием показали средний уровень, 52% – уровень ниже среднего, 28% – низкий уровень. После проведения формирующего эксперимента 28% детей оказалось на высоком уровне, 52% на среднем, 20% на уровне ниже среднего. Для детей, выполнивших упражнения на уровне ниже среднего, было характерно неточное выполнение упражнений в сочетании с гипертонусом или гипотонусом языка. По нашему мнению, дети, остались на

уровне ниже среднего из-за отсутствия необходимого лечения и подкрепления результатов в домашних условиях. Низкого и очень низкого уровней выполнения статических упражнений в экспериментальной группе мы не выявили.

В контрольной группе мы видим незначительную динамику, по сравнению с экспериментальной группой: 20% детей показали высокий уровень, 28% – средний уровень, 52% – уровень ниже среднего, что проявлялось в неточном выполнении упражнений, заметной истощаемости, трудностях в удержании позы (например, при выполнении упражнения «Блинчик» язык не находился в состоянии покоя).



Рис. 4. Динамика уровней выполнения динамических упражнений дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной группы) до и после формирующего эксперимента

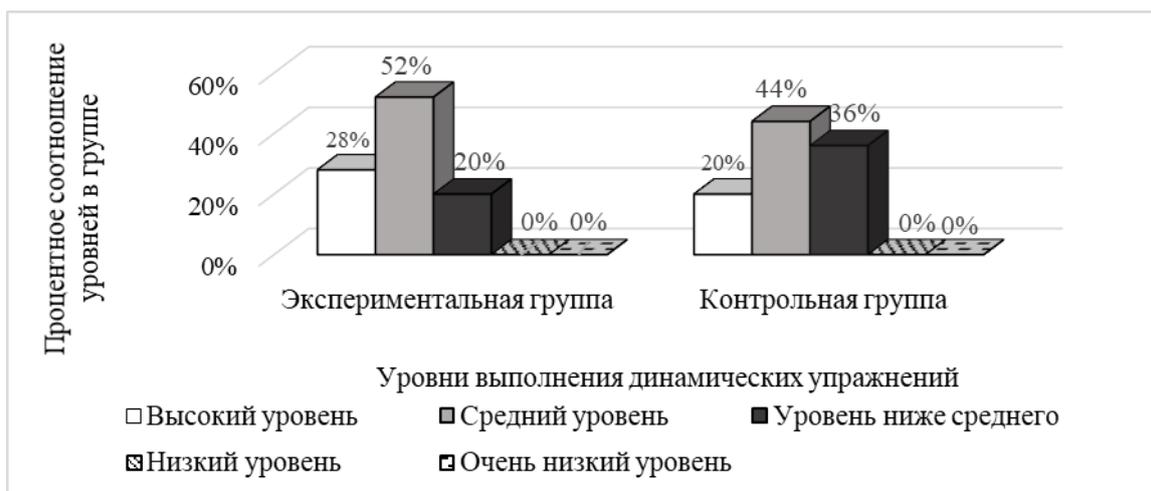


Рис. 5. Результаты контрольного исследования выполнения динамических упражнений дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной и контрольной группами)

Данные рисунков 4-5 подтверждают положительную динамику при выполнении динамических артикуляционных упражнений. На контрольном этапе эксперимента 28% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием показали высокий уровень выполнения динамических артикуляционных упражнений. У 52% респондентов был выявлен средний уровень, у 20% – уровень ниже среднего, что проявлялось в трудностях переключения с одной артикуляционной позы на другую. Низкого и очень низкого уровней выявлено не было.

В контрольной группе дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием высокий уровень показали 20% респондентов, средний – 44%, ниже среднего – 36% детей. Как мы видим, динамика в сравнении с экспериментальной груп-

пой незначительная. Детям, продемонстрировавшим уровень ниже среднего, было трудно переключаться с одной артикуляционной позы на другую. Например, чередование упражнений «Змейка» и «Блинчик» выполнялось недостаточно четко. В процессе выполнения упражнения «Маятник» респонденты не в полной мере тянулись языком вправо-влево. В контрольной группе, также, как и в экспериментальной, не было выявлено низкого и очень низкого уровней выполнения динамических упражнений.

Проанализируем нарушения звукопроизношения, оставшиеся после проведения формирующего этапа эксперимента, у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, продемонстрированные на таблицах 1-2.

Таблица 1

Динамика состояния произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной группы) до и после формирующего эксперимента

Нарушенные звуки	Искажения	Замены	Нарушенные звуки	Искажения	Замены
[с]	28%	–	[с]	8%	–
[с']	28%	–	[с']	8%	–
[з]	28%	–	[з]	8%	–
[з']	28%	–	[з']	8%	–
[ш]	32%	40%	[ш]	8%	–
[ж]	32%	40%	[ж]	8%	–
[щ]	–	28%	[щ]	–	–
[л]	68%	20%	[л]	4%	–
[р]	60%	28%	[р]	4%	8%
[р']	20%	60%	[р']	4%	12%
До проведения формирующего эксперимента			После проведения формирующего эксперимента		

По таблице 1 мы видим положительную динамику состояния произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием экспериментальной группы.

По сравнению с результатами констатирующего этапа эксперимента у 20% дошкольников было скорректировано искаженное произношение [с], у 20% искаженное произношение [с'], у 20% искаженное произношение [з], у 20% искаженное

произношение [з'] (межзубный и призубный сигматизм). У 8% детей произношение данных звуков осталось на прежнем уровне в связи с не посещаемостью дошкольного образовательного учреждения из-за болезней. При коррекции межзубного и призубного сигматизма нами использовался смешанный способ постановки звука: показ правильной артикуляции логопедом и механическая помощь ватной палочкой для нахождения правильной артикуляционной позы.

У 24% респондентов было скорректировано искаженное произношение [ш] (губно-зубной сигматизм, межзубный сигматизм). Губно-зубное и межзубное произношение звука [ж] также было скорректировано у 24% дошкольников. Замена [щ] на [с'] скорректирована у всех детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (28%). Трудности возникли при коррекции искаженного произношения [ш] и [ж]. Это было связано с вялостью артикуляционной моторики и отсутствия медикаментозного лечения, которое необходимо для нормализации тонуса мышц артикуляционного аппарата.

Искаженное произношение [л] мы скорректировали у 64% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (губно-губной ламбдацизм). Сначала отрабатывалось межзубное произношение [л], а затем нормативное произношение.

Замена [л] на [в] скорректирована у всех дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (20%). В коррекционном процессе для постановки [р] активно использовались зондозаменители (ватные палочки) в процессе выполнения упражнения «Болтушка». Детям необходимо было произносить звук [ж] с приоткрытым ртом, при этом водить ватной палочкой вправо-влево под языком. В результате таких движений появляется вибрация языка, которая в дальнейшем автоматизируется.

В процессе формирующего эксперимента у 56% респондентов был скорректирован велярный ротацизм. Замена [р] на [л] скорректирована у 20% дошкольников. У 8% детей с фонетико-фонематическим недоразвитием замена [р] на [л] скорректирована не была в связи с нерегулярной посещаемостью ими дошкольного образовательного учреждения.

У 16% респондентов скорректировано велярное произношение [р']. У 48% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием были исправлены замены в речи звука [р'] на [л']. У 8% детей не было скорректировано велярное произношение [р], у 12% не скорректировано велярное произношение [р']. Это связано с нерегулярной посещаемостью детьми дошкольного образовательного учреждения, вследствие чего отсутствовала системность занятий.

Таблица 2

Результаты контрольного эксперимента по исследованию состояния звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной и контрольной группы)

Нарушенные звуки	Искажения	Замены	Нарушенные звуки	Искажения	Замены
[с]	8%	–	[с]	12%	–
[с']	8%	–	[с']	12%	–
[з]	8%	–	[з]	12%	–
[з']	8%	–	[з']	12%	–
[ш]	8%	–	[ш]	16%	16%
[ж]	8%	–	[ж]	16%	16%
[щ]	–	–	[щ]	–	8%
[л]	4%	–	[л]	20%	8%
[р]	4%	8%	[р]	20%	12%
[р']	4%	12%	[р']	12%	16%
Экспериментальная группа			Контрольная группа		

Данные таблицы 2 подтверждают, что результаты контрольного эксперимента незначительно отличаются от результатов констатирующего эксперимента. Мы видим незначительную положительную динамику в состоянии звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Искаженное произношение свистящих звуков у половины респондентов скорректировано не было. У 12% дошкольников было скорректировано искаженное произношение [с], у 12% – искаженное произношение [с'], у 12% – искаженное произношение [з], у 12% – искаженное произношение [з'] (межзубный и призубный сигматизм).

Искаженное произношение шипящих звуков также было скорректировано только у половины респондентов. У 16% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием контрольной группы было скорректировано искаженное произношение [ш], у 16% – искаженное произношение [ж] (межзубный и призубный сигматизм). Замена звуков [ш] на [с] скорректирована у 28% респондентов, замена [ж] на [з] – у 28% респондентов. Замена [щ] на [с'] скорректирована у 12% дошкольников.

В коррекции нарушений произношения сонорных звуков также наблюдается незначительная динамика. Искаженное произношение [л] было скорректировано у 40% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием контрольной

группы. У 20% губно-губной ламбдаизм скорректирован не был. Велярное произношение [r] скорректировано у 40% респондентов, в то же время у 20% искаженное произношение [r] осталось на прежнем уровне. Велярное произношение [r'] скорректировано у 14% дошкольников, у 12% искаженное произношение [r'] не скорректирова-

лось. Замены [л] на [в] скорректированы у 12% респондентов из 20%. Замены [р] на [л] исправлены на нормативное произношение у 12% детей.

Рассмотрим изменения в состоянии фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, отраженные на рисунках 6-7.

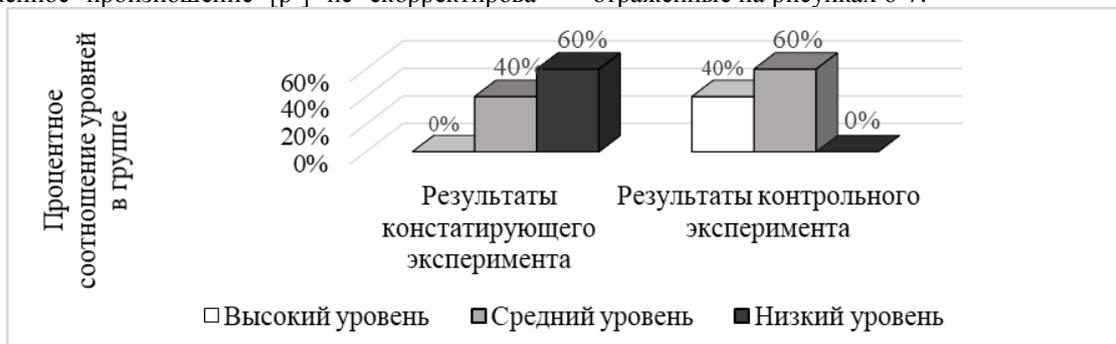


Рис. 6. Динамика состояния фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной группы) до и после формирующего эксперимента

Данные рисунка 6 подтверждают положительную динамику в состоянии фонематического восприятия у респондентов экспериментальной группы.

40% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием выполнили предложенные задания на высоком уровне. При выполнении заданий трудностей у них не возникало.

На среднем уровне выполнили предложенные задания 60% респондентов. Часть заданий была выполнена с помощью логопеда. У некоторых дошкольников возникали трудности в задании

«Услышь слово с заданным звуком». По нашему мнению, это связано с недостаточной сформированностью слухового внимания. Задания «Повтори цепочку слогов», «Определи наличие или отсутствие звука в слове» и «Подбери пары картинок к словам паронимам» трудностей у детей не вызвали.

Низкого уровня сформированности фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием по результатам контрольного эксперимента выявлено не было.

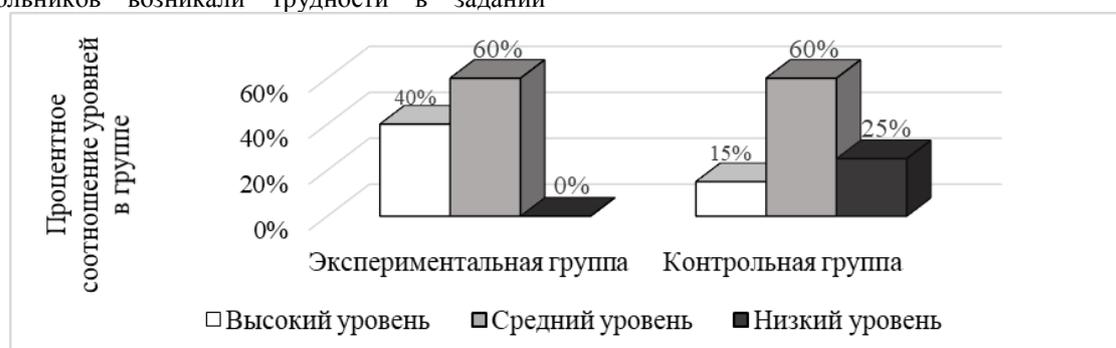


Рис. 7. Результаты контрольного эксперимента по исследованию состояния фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (экспериментальной и контрольной группы)

Данные рисунка 7 показывают значительную разницу в динамике состояния фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием экспериментальной и контрольной групп.

На высоком уровне задания по изучению состояния фонематического восприятия показали 40% и 15% респондентов экспериментальной и контрольной групп соответственно. По 60% респондентов обеих групп показали средний результат выполнения заданий на изучение состояния фонематического восприятия.

Низкий уровень сформированности фонематического восприятия показали 25% респондентов контрольной группы. Дошкольники не смогли выполнить некоторые задания даже с помощью логопеда. Значительные трудности возникли при выполнении заданий на поиск слова с заданным звуком и на подбор пары картинок к словам-паронимам.

Подводя итог вышесказанному, мы можем отметить, что спроектированная и апробированная нами программа использования дидактических игр в коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим

недоразвитием показала высокую эффективность в коррекционном процессе. Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику в состоянии артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия.

Результаты нашего исследования могут быть полезны логопедам дошкольных образовательных учреждений, студентам высших учебных заведений для написания научных работ и преподавателям по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда / Г.А. Каше. – Москва : Просвещение, 1985. – 207 с. – Текст : непосредственный.
2. Парамонова, Л.Г. Нарушение звукопроизношения у детей : метод. пособие / Л.Г. Парамонова. – Москва : Национальный книжный центр, 2018. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Правдина, О.В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / О.В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с. – Текст : непосредственный.
4. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева. – Москва : Гном и Д, 2000. – 80 с. – Текст : непосредственный.
5. Strömbergsson, Sofia. The /k/s, the /t/s, and the in between: Novel approaches to examining the perceptual consequences of misarticulated speech / Sofia Strömbergsson. – Stockholm, 2014. – 105 p. – Text : direct.
6. Thomas, D. Examining phonemic awareness in children with expressive phonological disorders / D. Thomas. – 2013. – 135 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Kashe G.A. Podgotovka k shkole detej s nedostatkami rechi: posobie dlja logopeda [Preparation for school of children with speech impediments]. Moscow: Prosveshhenie, 1985. 207 p.
2. Paramonova L.G. Narushenie zvukoproiznoshenija u detej: metod. posobie [Violation of sound pronunciation in children]. Moscow: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2018. 272 p.
3. Pravdina O.V. Logopedija: ucheb. posobie dlja studentov defektolog. fak. ped. in-tov [Speech therapy]. Izd. 2-e, dop. i pererab. Moscow: Prosveshhenie, 1973. 272 p.
4. Filicheva T.B. Deti s fonetiko-fonematischeskim nedorazvitiem. Vospitanie i obuchenie: ucheb.-metod. posobie dlja logopedov i vospitatelej [Children with phonetic and phonemic underdevelopment. Education and training]. Moscow: Gnom i D, 2000. 80 p.
5. Strömbergsson Sofia. The /k/s, the /t/s, and the in between: Novel approaches to examining the perceptual consequences of misarticulated speech. Stockholm, 2014. 105 p.
6. Thomas D. Examining phonemic awareness in children with expressive phonological disorders. 2013. 135 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.С. Титлянова, студент 2 курса, направление Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) Логопедическая работа в системе образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud123846@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0636-0288.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.S. Titlyanova, 2nd year Student, field of training: Special (defectological) Education, profile: Speech Therapy Work in the System of Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud123846@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0636-0288.

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

УДК 37.016:811

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_173

Екатерина Петровна Турбина
г. Шадринск

Основные аспекты использования методического приема dictogloss на уроках иностранного языка

В статье рассмотрен один из методических приемов, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и имеющий большой лингводидактический потенциал. В статье проведен теоретический и практический анализ методического приема «диктоглосс». Диктоглосс является разновидностью диктанта, однако наряду с развитием письменной речи, развивает говорение, чтение и аудирование, активизирует речемыслительную деятельность на решение практических речевых задач. На основе проведенного анализа были определены этапы и техника проведения диктоглосса, выявлены его функции, определены преимущества данного методического приема. Данный прием направлен на развитие речевых умений и навыков в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: диктоглосс, методический прием, речевые умения и навыки.

Ekaterina Petrovna Turbina
Shadrinsk

Using the technique “dictogloss” on the foreign language lessons

The author of the article views the technique forming the foreign-language communicative competence and having the important linguo-didactical potential. The author has made a theoretical and practical analysis of the technique “dictogloss”. So, dictogloss is a variety of a dictation, though it develops not only the written language of students but also speaking, reading and listening, activates speech thinking activities to solve practical speech tasks. On the basis of the analysis the author determines the stages, the functions and the advantages of the technique. Dictogloss helps to develop speech skills in the process of teaching a foreign language.

Keywords: dictogloss, technique, speech skills.

Актуальность данного исследования обусловлена важностью формирования речевых умений и навыков, наряду с навыками письменной речи, чтения и аудирования. Для поддержания и развития мотивации к обучению, методисты не останавливаются в поиске новых средств, приемов и методов обучения, способствующих укреплению и развитию мотивации к изучению иностранного языка. **Целью** статьи является изучение и анализ методического приема диктоглосс на занятиях по иностранному языку. В процессе работы над статьей были использованы **следующие методы:** анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме исследования, учебных программ и основных учебников по английскому языку; изучение опыта работы коллег; сопоставительный.

Идея проведения обычного диктанта кажется не слишком привлекательной в настоящее время. Диктоглосс не является новым методическим приемом, однако использование диктоглосса на занятиях по иностранному языку – это в первую очередь возможность ознакомиться с данной техникой, а во вторую – раздвинуть границы и поэкспериментировать.

Данный прием впервые был использован на западе [3,4], происхождение самого названия состоит из двух английских слов dictation (диктант) и gloss (толковать, переводить, пояснять). Давайте рассмотрим суть приема более подробно. Dictogloss – прием, используемый во время аудиторной работы. Он основывается сразу на нескольких видах деятельности: аудирование, говорение, письмо и чтение. Исходя из этого можно отметить следующие преимущества данного метода в процессе обучения иностранного языка [5]:

- возможность задействовать большое количество лексических единиц;
- возможность представить как новый материал, так и отработать пройденный;
- возможность отработать использование грамматических структур и явлений;
- возможность построить как групповую, так и индивидуальную работу на занятии.

Немаловажным аспектом на наш взгляд, является также тот момент, что педагог может использовать данный прием, чтобы помочь тем ученикам или студентам, которые стесняются и не уверены в себе, так как они могут принять активное участие в

работе, в дискуссии и выполнить задание наряду с одноклассниками или одноклассниками [1].

Давайте остановимся подробнее на самом приеме. Итак, что представляет собой dictogloss и в чем заключается суть данного приема.

Данный прием используется в процессе аудиторной работы. Цель обучающихся воспроизвести текстовый материал, данный учителем.

Первоначально учитель обсуждает с детьми тему текстового задания до прочтения или прослушивания текста.

Далее класс или группа учеников делится на несколько подгрупп по 3-5 человек в каждой (учитель самостоятельно делит учеников, с учетом их уровня владения иностранным языком, активности и т.д.).

Затем текст может быть прослушан два или три раза (выбор зависит от ступени обучения, обучающихся, темы, сложности текста). Важно, чтобы во время первого прослушивания, обучающиеся не отвлекались на записи, чтобы не выпустить основную мысль текста и не изменить его смысл. Когда текст звучит повторно обучающиеся делают заметки и записывают ключевые слова.

Следующим шагом будет работа в группах, обучающиеся группой воссоздают текст и представляют его классу. Завершающим шагом будет прочтение оригинального текста, в процессе обучающиеся сверяют свои работы с оригиналом, находят сходства и различия.

Таким образом мы можем выделить следующие этапы работы над приемом dictogloss на занятиях по иностранному языку [1,2,3]:

- 1) подготовка к прослушиванию;
- 2) прослушивание текста;
- 3) работа над реконструкцией текста (групповая)
- 4) внесение корректив, анализ ошибок.

Немаловажным аспектом является оценивание данного задания. Критериальность оценивания зависит от темы, уровня знаний обучающихся и цели, которую ставит педагог, но обобщая эти критерии, можно сказать, что ключевыми аспектами в оценке будут являться грамматическая правильность, логический смысл и связность текста.

Остановив свой выбор на использовании dictogloss при обучении иностранному языку, следует учитывать, что данный прием целесообразно использовать в заинтересованной аудитории: при

углубленном изучении иностранного языка, в тематических кружках или группах, при подготовке к некоторым этапам сдачи экзаменов по иностранному языку [6].

Анализируя данный прием можно отметить, что он охватывает следующие функции:

– *развивающую* – грамматический диктант или диктогloss основывается на умениях аудирования, говорения, письма и чтения, совершенствуя и развивая их в процессе работы над текстовым материалом;

– *коммуникативно-мотивационную* – данный прием ставит обучающихся в ситуацию общения для выполнения задания, мотивируя более глубокое изучение иностранного языка;

– *психологическую* – важным моментом является совместное решение поставленной задачи, в процессе работы особо закрепощенные и скромные ученики могут поумствовать себя в команде и активно работать наравне с остальными участниками группы;

– *коллаборативную* – в процессе взаимодействия всех участников можно отметить, что более сильные ученики оказывают помощь более слабым, что благотворно влияет на запоминание грамматических структур, форм и лексических единиц

более слабых учеников, а также совершенствование знаний учеников с более высоким уровнем владения языком;

– *диагностическую* – в процессе выполнения заданий в рамках диктогlossа обучающиеся наглядно понимают какие теоретические и практические аспекты им необходимо «подтянуть», данный прием способствует тому, чтобы обучающиеся осознали есть ли разница в том, что они хотят сказать и что они в действительности могут сказать.

Проанализировав диктогloss мы можем отметить, что данный прием способствует совершенствованию знаний, умений и навыков комплексно, в контексте речемыслительной деятельности, так как данный метод органично сочетает в себе возможность использования аудирования, письма, чтения и говорения одновременно. Далеко не каждый прием может сочетать в себе все основные аспекты обучения иностранному языку, эффективно мотивировать и способствовать коллаборации групп учеников с разным уровнем знаний. Мы считаем, что данный прием поможет учителю разнообразить образовательный процесс, делая акцент на коммуникативный аспект обучения иностранному языку, так как групповое обучение обладает своими несомненными преимуществами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антуфьева, М.П. Диктогloss как средство активизации речемыслительной деятельности учащихся на уроке английского языка / М.П. Антуфьева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы лингводидактики. – Архангельск : А3+, 2015. – 108 с.
2. Коробейникова, Л.Я. Диктогloss как методический прием реализации комплексного подхода в развитии коммуникативных языковых компетенций / Л.Я. Коробейникова. – URL: http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21821.doc.htm. – Текст : электронный.
3. Lashuk, N.M. Dictogloss As An Interactive Method Of Teaching Listening Comprehension / N.M. Lashuk, L.M. Hrechok. – Text : direct // Scientific review. – Koshigaya City : Chernihiv National Technological University, 2015. – Vol. 11. – № 1. – P. 53–59.
4. Richards, J.C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J.C. Richards, R. Schmidt. – Norfolk : Longman, 2009. – Text : direct.
5. Stockwell, M.A. Literature Review: The Theoretical Underpinning of Dictogloss / M.A. Stockwell. – Text : direct // Journal of Sugiyama Jogakuen University. – 2010. – № 41. – P. 109–119.
6. Wajnryb, R. Grammar dictation / R. Wajnryb. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – Text : direct.

REFERENCES

1. Antuf'eva M.P. Diktogloss kak sredstvo aktivizacii rechemyslitel'noj dejatel'nosti uchashhihsja na uroke anglijskogo jazyka [Dictogloss as a means of activating the speech-cogitative activity of students in an English lesson]. *Sovremennye problemy lingvodidaktiki [Modern problems of linguodidactics]*. Arhangel'sk: A3+, 2015. 108 p.
2. Korobejnikova L.Ja. Diktogloss kak metodicheskij priem realizacii kompleksnogo podhoda v razvitii kommunikativnyh jazykovyh kompetencij [Dictogloss as a methodological technique for implementing an integrated approach in the development of communicative language competencies]. URL: http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21821.doc.htm.
3. Lashuk N.M., Hrechok L.M. Dictogloss As An Interactive Method Of Teaching Listening Comprehension. *Scientific review*. Koshigaya City: Chernihiv National Technological University, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 53-59.
4. Richards J.C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Norfolk: Longman, 2009.
5. Stockwell M.A. Literature Review: The Theoretical Underpinning of Dictogloss. *Journal of Sugiyama Jogakuen University*, 2010, no. 41, pp. 109–119.
6. Wajnryb R. Grammar dictation. Oxford: Oxford University Press, 2003.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.П. Турбина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: catheriny@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9195-8155.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.P. Turbina, Ph. D. in Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: catheriny@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9195-8155.

УДК 377.1

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_176

**Ольга Ивановна Усольцева,
Ирина Николаевна Семенова,
Александр Владимирович Слепухин**
г. Екатеринбург

**Методические аспекты деятельностного наполнения компонентов
цифровых компетенций студентов среднего профессионального образования**

Статья посвящена проблеме формирования компонентов цифровых компетенций у студентов среднего профессионального образования в контексте требований ФГОС СПО. На основе сопоставления деятельностных компонентов основных понятий цифровой экономики с цифровыми компетенциями выделена значимость дисциплины «Информатика» для формирования и развития цифровых компетенций студентов, а также основные виды деятельности преподавателя для реализации потенциала этой значимости – детализация, дифференциация деятельностных компонентов цифровых компетенций, разработка совокупности учебных заданий, соответствующих операционному составу действий в формируемых умениях. Предлагается выделенные виды деятельности рассматривать как основу проектирования методики формирования цифровых компетенций студентов. Для составления учебных заданий в рамках представленной основы для методики формирования цифровых компетенций студентов предлагается идеология использования стилистических конструкторов с выделением глаголов-действий, соответствующих формируемым умениям.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровые компетенции, детализация, дифференциация деятельностных компонентов, стилистические конструкторы.

**Olga Ivanovna Usoltseva,
Irina Nikolaevna Semenova,
Alexander Vladimirovich Slepukhin**
Ekaterinburg

**Methodological aspects of activity content components of digital competencies
of students of secondary vocational education**

The article is devoted to the problem of the formation of components of digital competencies among students of secondary vocational education in the context of the requirements of the Federal State Educational Standards for secondary vocational education. Based on the comparison of the activity components of the basic concepts of the digital economy with digital competencies, the importance of the discipline “Informatics” for the formation and development of students' digital competencies as well as the main activities of the teacher to realize the potential of this significance – detailing, differentiation of the activity components of digital competencies, the development of a set of training tasks corresponding to the operational composition of actions in the skills being formed. It is proposed to consider the identified types of activities as the basis for designing a methodology for the formation of students' digital competencies. To compose learning tasks within the framework of the presented basis for the methodology for the formation of students' digital competencies, an ideology of using stylistic constructors is proposed with the allocation of action verbs corresponding to the skills being formed.

Keywords: digital economy, digital competencies, detailing, differentiation of activity components, stylistic constructors.

Введение. Современный мир переступил порог четвертой индустриальной революции, что способствует становлению цифровой экономики и цифрового общества. Анализ формирования цифровой экономики в Российской Федерации ([7], [9], [10]) актуализировал проблему трансформации требований к специалистам различных сфер, так как многие операции должны быть автоматизированы в ближайшем будущем. Для реализации национальных программ ([9], [10]) при учете [8] необходимо создание условий для формирования рынка

труда квалифицированными кадрами цифровой экономики через трансформацию всех уровней систем образования. В интересах цифровой экономики (с ориентацией на [7], [15]) трансформируется и система среднего профессионального образования (СПО). В рамках трансформации СПО ([4]–[6], [15]) предполагается формирование профессиональной траектории развития студента для цифровой экономики, непрерывное и преемственное наращивание компетенций цифровой экономики в течение всей жизни человека. Сказанное

обуславливает важность разработки методики формирования, развития и диагностики сформированности у студента СПО компонентов цифровых компетенций.

Анализ работ отечественных специалистов по формированию компетенций цифровой экономики у обучающихся разных ступеней образования показывает, что обсуждение ведется в следующих направлениях: выделение основных признаков освоения компетенций цифровой экономики ([1], [2], [4]–[6], [12]–[14] и др.); формирование дидактических целей (ожидаемых образовательных результатов) профессионального образования ([3]–[6], [14] и др.); наполнение содержания учебного контента и конструирование методов обучения ([4]–[6], [11]–[13] и др.). Несмотря на то, что в указанных исследованиях специалисты придерживаются одного вектора в понимании понятий компетенций цифровой экономики и их компонентов, однако методический аспект формирования компетенций цифровой экономики при реализации образовательных программ профессионального образования (в том числе ФГОС СПО) носит исключительно рекомендательный характер.

Сложившаяся ситуация приводит к противоречию между необходимостью целенаправленного

формирования компонентов цифровых компетенций у студентов СПО и недостаточностью понимания сущности методики их формирования в составе обновленных дидактических целей.

Исходя из вышеизложенного, сформулируем следующую цель: представить вариант наполнения содержательно-деятельностного компонента методики формирования цифровых компетенций у студентов СПО.

Исследовательская часть

Для достижения поставленной цели выделим характеристические особенности цифровых компетенций (при сопоставлении с другими родственными понятиями, с требованиями к образовательным результатам в контексте ФГОС СПО), основные виды деятельности, определяющие методы формирования компонентов цифровых компетенций у студентов СПО.

На основе анализа педагогической и методической литературы ([1], [3]–[6] и др.) сопоставим понятие «цифровые компетенции» с такими понятиями как «цифровая грамотность», «компьютерная грамотность», «медиаграмотность» и «коммуникативная грамотность» для выделения и сравнения их деятельностных компонент.

Результат сопоставления представим в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставление деятельностных компонентов основных понятий цифровой экономики с цифровыми компетенциями

Понятие	Основа понятия	Навыки	Установки в отношении	Цифровые компетенции
информационная грамотность	способность к критическому осмыслению информации	поиск релевантности информации, сравнение информации	польза и вред информации	критическое мышление в цифровой среде; управление информацией и данными; креативное мышление
компьютерная грамотность	умение пользоваться компьютером	использование компьютера и его устройств	роль компьютера в ежедневной практике	управление информацией и данными; саморазвитие в условиях неопределенности
медиаграмотность	критичность восприятия информации из СМИ, медиа и соцсетей	поиск новостей и фактчекинга	достоверность информации в СМИ	саморазвитие в условиях неопределенности; критическое мышление в цифровой среде
коммуникативная грамотность	умение вести диалог в цифровой среде	использование современных средств коммуникации	этика и нормы общения в цифровой среде	коммуникация и кооперация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности

Результаты, представленные в таблице 1, в сопоставлении с требованиями ФГОС СПО [15] позволяют:

- 1) выделить информационную и компьютерную грамотность в качестве основы формирования цифровых компетенций;
- 2) подтвердить необходимость детализации и дифференциации деятельностных компонентов цифровых компетенций.

Установим взаимосвязь компонентов цифровых компетенций с компонентами требований к образовательным результатам ФГОС СПО. За основу сопоставления возьмем требования к образовательным результатам ФГОС СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», так как специальность входит в список Топ-50 и включена в перечень специальностей, получение образования по которым связано с формированием двух и более ключевых компетенций цифровой экономики.

Используя [14], результат сопоставления компонентов цифровых компетенций с компонентами требований к образовательным результатам (в кон-

тексте [15]) по блокам «информационная грамотность» и «компьютерная грамотность» представим в таблице 2.

Таблица 2

Фрагмент сопоставления компонентов цифровых компетенций с требованиями к образовательным результатам в контексте ФГОС СПО

Цифровые компетенции	Основные виды деятельности в контексте ФГОС СПО	Компоненты образовательных результатов
1. Информационная грамотность		
критическое мышление в цифровой среде	выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам; осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности; планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере	<ul style="list-style-type: none"> - формировать и проверять гипотезы; - выбирать и использовать уместные цифровые средства, приложения и ресурсы для постановки и решения задачи/проблемы; - оценить информацию/данные на достоверность и релевантность сравнением нескольких источников информации; - разделять комплексные задачи на подзадачи; отслеживать процесс исполнения задач помощью цифровых инструментов; - строить логические умозаключения на основании информации/данных, в том числе в различных цифровых средах (в том числе, оценивать результат и последствия своих действий); - применять программные решения для структурирования и систематизации информации; - оценить информацию/данные на достоверность и релевантность сравнением нескольких источников информации; - оценивать практическую значимость результатов поиска с помощью цифровых инструментов
управление информацией и данными	осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности; планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере	<ul style="list-style-type: none"> - выбирать оптимальный формат, способ и место хранения информации и данных с помощью цифровых инструментов; - защитить информацию (данные) при помощи паролей и кодирования; - создавать резервные копии данных на различных носителях; - искать информацию в сети Интернет с использованием фильтров и ключевых слов; - оценивать данные на достоверность; - идентифицировать различные виды мошенничества с персональными данными; - оформлять результаты поиска с помощью цифровых инструментов
креативное мышление	выбирать способы решения профессиональных задач применительно к различным контекстам; планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере	<ul style="list-style-type: none"> - использовать цифровые средства и ресурсы для генерирования новых идей и решений; - абстрагироваться от стандартных моделей: перестраивать сложившиеся способы решения задач, выдвигать альтернативные варианты действий с целью выработки новых оптимальных алгоритмов действий; - использовать цифровые средства и приложения для создания продукта
2. Компьютерная грамотность		
коммуникация и кооперация в цифровой среде	работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами; планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере	<ul style="list-style-type: none"> - выбирать цифровые средства общения в соответствии с целью взаимодействия и индивидуальными особенностями (в том числе культурными) собеседника; - использовать цифровые средства общения при взаимодействии с другими людьми, в том числе для организации совместной деятельности;

		<ul style="list-style-type: none"> - справляться с нежелательным поведением других людей в цифровой среде (угрозы, травля, агрессивные действия); - выбирать цифровые медиа (текст, фото, видео, анимация и т.п.) в соответствии с культурными, познавательными и личностными особенностями собеседника; - находить тематические Интернет-сообщества
саморазвитие в условиях неопределенности	планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие; планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере	<ul style="list-style-type: none"> - ставить себе образовательные цели под возникающие жизненные задачи; - находить информацию в целях самообразования и обучения при помощи цифровых инструментов; - самостоятельно определять пробелы в своих знаниях и компетенциях с использованием инструментов самооценки и цифровых оценочных средств; - выбирать цифровые средства в целях саморазвития; - адаптироваться к появлению новых цифровых средств, приложений, программных обеспечений

Выявленная взаимосвязь компонентов цифровых компетенций с компонентами требований к образовательным результатам ФГОС СПО позволяет сделать следующий вывод: компоненты цифровых компетенций пронизывают компоненты образовательных результатов специальности СПО 09.02.07 «Информационные системы и программирование», а это значит, что при целенаправленной организации образовательной деятельности формирование цифровых компетенций у студентов СПО гарантируется.

Аналогичное сопоставление компонентов цифровых компетенций и требований к образовательным результатам ФГОС СПО по другим специальностям доказывает, что дисциплиной, обладающей наибольшим потенциалом для формирования и развития цифровых компетенций, является дисциплина «Информатика». Дисциплина «Информатика» входит в состав общеобразовательной подготовки в пределах освоения основных общеобразовательных программ СПО на базе основного общего образования (программа подготовки специалистов среднего звена).

Для дисциплины «Информатика» выделим действия формирования и развития цифровых компетенций в рамках организации образовательной деятельности в СПО:

– дифференциация требований ФГОС СПО по уровням сформированности компетенций – все

цифровые компетенции, необходимые современным работникам, можно разделить по уровню сложности и типу решаемых задач,

– индивидуализация траекторий – освоение студентами минимально необходимого уровня цифровых компетенций обеспечивается обязательными дисциплинами, а также студенты имеют возможность выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию (факультативы, курсы по выбору, научно-исследовательские семинары, проектные или исследовательские работы),

– проектный подход – обучение цифровым компетенциям является практико-ориентированным, и в соответствующих дисциплинах активно используется проектный подход с ориентацией на обучение через решение прикладных задач, релевантных сфере будущей профессиональной деятельности студентов.

При дифференциации требований ФГОС СПО по уровню сложности и типу решаемых задач цифровые компетенции можно разделить на: базовые, универсальные, общетехнические и специальные (отраслевые). В рамках указанного разделения проведем дифференциацию основного содержания цифровых компетенций и ожидаемых результатов в контексте реализации уровневого подхода согласно ФГОС СПО [15].

Результат дифференциации и подбора учебных заданий, направленных на достижение ожидаемых результатов, представим в таблице 3.

Таблица 3

Пример дифференциации содержания цифровых компетенций и учебных заданий, направленных на формирование и развитие цифровых компетенций

Цифровые компетенции	Основные содержательные компоненты компетенции	Формируемые умения	Формулировка задания
базовые компетенции	работа с персональным компьютером	- выбирать и использовать уместные цифровые средства, приложения и ресурсы;	- назовите / перечислите средства веб-приложений для организации/участия в совместной работе с педагогом;

		- отслеживать процесс исполнения задач с помощью цифровых инструментов	- сформулируйте преимущества и недостатки электронного портфолио
	работа с файловой системой	- защищать информацию (данные) при помощи паролей и кодирования; - копировать, перемещать, сохранять, переименовывать, удалять, восстанавливать файлы	- укажите порядок действия при восстановлении файлов; - приведите примеры по организации защиты информации на ПК
универсальные компетенции	поиск информации в Интернете	- оценивать информацию/данные на достоверность; - строить логические умозаключения на основании информации/данных; - оценивать практическую значимость результатов поиска; - искать информацию в сети Интернет с использованием фильтров и ключевых слов	- перечислите основные поисковые системы
	работа с текстовыми документами	- применять программные решения для структурирования и систематизации информации; - выбирать оптимальный формат, способ и место хранения информации	- выберите из списка команды форматирования текста в текстовом процессоре; - укажите порядок сохранения документа в формате .pdf; - установите соответствие между элементами интерфейса и их назначением
	работа с табличными документами	- применять программные решения для структурирования и систематизации информации; - абстрагироваться от стандартных моделей решения	- создайте таблицу по образцу; - задайте формулу вычисления, используя абсолютную ссылку
	работа с базами данных и т.д.	- применять программные решения для структурирования и систематизации информации; - генерировать новые идеи и решения	- используя начальные данные, разработайте связующую таблицу; - создайте запрос вывода данных из списка по дате рождения

Полученные в табл. 3 результаты позволяют сформулировать заключение о том, что для структурирования заданий возможно использовать стилистические конструкции, каждая из которых содержит глагол-действие, который выделен на основе фиксации ключевого действия в формируемом умении, например:

- для формируемого умения «применять ... для структурирования и систематизации информации» стилистическая конструкция «разработайте связующую таблицу», глагол-действие – «разработайте»;

- для формируемого умения «искать информацию в сети ...» стилистическая конструкция «перечислите поисковые системы», глагол-действие – «перечислите», «укажите», «назовите».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гилева, Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала / Т.А. Гилева. – URL: <http://ogbus.com/index.php/bul/article/view/9910> (дата обращения: 21.03.2022). – Текст : электронный.

Заключение

Основой для формирования цифровых компетенций у студентов СПО является деятельностное наполнение содержания понятий «информационная грамотность» и «компьютерная грамотность». При этом отметим, что дисциплина «Информатика» обладает существенным потенциалом для формирования и развития цифровых компетенций. Функционал этого формирования может быть реализован с использованием системы специальных заданий, сформулированных с помощью стилистических конструкций, каждая из которых содержит глагол-действие, выделенный на основе фиксации ключевого действия в формируемом умении из списка требований ФГОС СПО.

2. Данилюк, А.Я. Концепция базовой модели компетенций цифровой экономики / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков. – URL: <https://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceosiya-bmkce.pdf> (дата обращения: 24.03.2022). – Текст : электронный.
3. Исследовательский спецпроект «Цифровая грамотность для экономики будущего». – Текст : электронный // Аналитический центр НАФИ. – 2018. – URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/tsifrovaya-gramotnost-dlya-ekonomiki-budushchego> (дата обращения: 15.04.2022).
4. Климова, Ю.О. Компетенции ИТ-специалистов в условиях перехода к цифровой экономике / Ю.О. Климова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. Экономические науки. Вып. 70. – 2020. – № 10 (444). – С. 10-20.
5. Методические рекомендации по формированию ключевых компетенций цифровой экономики у обучающихся профессиональных образовательных организаций / авт.-сост. Т.А. Липаева, Т.В. Чернова. – Кострома : Костромской областной ИРО, 2020. – URL: <https://inlnk.ru/G6Y2Kj> (дата обращения: 15.04.2022). – Текст : электронный.
6. Методические рекомендации по формированию ключевых компетенций цифровой экономики у обучающихся профессиональных образовательных организаций Кировской области / авт.-сост. Т. В. Стебакова. – Киров : ИРО Кировской области, 2020. – 18 с. – URL: <https://inlnk.ru/70jQYG>. (дата обращения: 15.04.2022). – Текст : электронный.
7. Российская Федерация. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций. Цифровая экономика РФ: кадры для цифровой экономики. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (дата обращения: 23.04.2022). – Текст : электронный.
8. Российская Федерация. Министерство экономического развития. Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : приказ № 41 от 24.01.2020. – URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304_41_24012020.pdf (дата обращения: 17.04.2021). – Текст : электронный.
9. Российская Федерация. Правительство. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : распоряжение от 28 июля 2017 г. № 1632-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 23.03.2022). – Текст : электронный.
10. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 г. – URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (дата обращения: 01.04.2022). – Текст : электронный.
11. Семенова, И.Н. Наполнение содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся компетенций цифровой экономики / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1. – С. 87-93.
12. Семенова, И.Н. О концептуальных основах построения системы методов обучения высшей школы в условиях цифровизации образования / И.Н. Семенова. – Текст : непосредственный // Современная математика и ее приложения : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Грозный, 22-24 окт. 2021 г.). – Грозный : Изд-во Чеченского государственного педагогического университета ; Махачкала : Алеф, 2021. – С. 197-204.
13. Слепухин, А.В. К вопросу о подготовке студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся компетенций цифровой экономики / А.В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Первая международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL-2020 : сб. ст. – Екатеринбург : ИТОО УрФУ, 2020. – С. 284-292.
14. Слепухин, А.В. Сопоставление компетенций цифровой экономики с компетенциями выпускников системы СПО / А.В. Слепухин, О.И. Усольцева. – Текст : электронный // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий : межвуз. сб. науч. работ / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Л.В. Сардак. – Электрон. дан. – 1 DVD-диск. – Екатеринбург, 2021. – С. 70-75.
15. ФГОС среднего профессионального образования : офиц. сайт. – Москва. – URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 9.03.2022). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Gileva T.A. Kompetencii i navyki cifrovoj jekonomiki: razrabotka programmy razvitija personala [Competences and skills of the digital economy: development of a personnel development program]. URL: <http://ogbus.com/index.php/bul/article/view/9910> (Accessed 21.03.2022).
2. Daniljuk A.Ja., Kondakov A.M. Koncepcija bazovoj modeli kompetencij cifrovoj jekonomiki [The concept of the basic model of competencies of the digital economy]. URL: <https://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceosiya-bmkce.pdf> (Accessed 24.03.2022).
3. Issledovatel'skij specproekt «Cifrovaja gramotnost' dlja jekonomiki budushhego» [Research special project “Digital Literacy for the Economy of the Future”]. *Analiticheskij centr NAFI [Research Centre NAFI]*. 2018. URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/tsifrovaya-gramotnost-dlya-ekonomiki-budushchego> (Accessed 15.04.2022).
4. Klimova Ju.O. Kompetencii IT-specialistov v uslovijah perehoda k cifrovoj jekonomike [Competencies of IT professionals in the transition to a digital economy]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Jekonomicheskie nauki. Vyp. 70* [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Economic sciences. Issue 70], 2020, no. 10 (444), pp. 10-20.
5. Lipaeva T.A., Chernova T.V. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniju ključevyh kompetencij cifrovoj jekonomiki u obučajushhihsja professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij [Methodological recommendations for the formation of key competencies of the digital economy in students of professional educational organizations]. Kostroma: Kostromskoj oblastnoj IRO, 2020. URL: <https://inlnk.ru/G6Y2Kj> (Accessed 15.04.2022).

6. Stebakova T.V. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu ključevyh kompetencij cifrovoj jekonomiki u obučajushhihsja professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij Kirovskoj oblasti [Methodological recommendations for the formation of key competencies of the digital economy among students of professional educational organizations of the Kirov region]. Kirov: IRO Kirovskoj oblasti, 2020. 18 p. URL: <https://inlnk.ru/70jQYG> (Accessed 15.04.2022).
7. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo cifrovogo razvitija, svjazi i massovyh kommunikacij. Cifrovaja jekonomika RF: kadry dlja cifrovoj jekonomiki [Digital economy of the Russian Federation: personnel for the digital economy]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (Accessed 23.04.2022).
8. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo jekonomičeskogo razvitija. Ob utverzhenii metodik rasčeta pokazatelej federal'nogo proekta «Kadry dlja cifrovoj jekonomiki nacional'noj programmy «Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii»: prikaz № 41 ot 24.01.2020 [On approval of methods for calculating the indicators of the federal project “Personnel for the Digital Economy of the National Program “Digital Economy of the Russian Federation”]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf (Accessed 17.04.2021).
9. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Programma «Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii»: rasporzhenie ot 28 ijulja 2017 g. № 1632-r [Program “Digital Economy of the Russian Federation”]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (Accessed 23.03.2022).
10. Programma razvitija cifrovoj jekonomiki v Rossijskoj Federacii do 2035 g. [Program for the development of the digital economy in the Russian Federation until 2035]. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (Accessed 01.04.2022).
11. Semenova I.N., Slepuhin A.V. Napolnenie soderzhatel'no-dejatel'nostnoj komponenty metodiki podgotovki studentov pedagogičeskikh special'nostej k formirovaniyu u obučajushhihsja kompetencij cifrovoj jekonomiki [Filling the content-activity component of the methodology for preparing students of pedagogical specialties for the formation of students' competencies of the digital economy]. *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2020, no. 1, pp. 87-93.
12. Semenova I.N. O konceptual'nyh osnovah postroenija sistemy metodov obučenija vysshej shkoly v uslovijah cifrovizacii obrazovanija [On the conceptual foundations of building a system of teaching methods for higher education in the context of digitalization of education]. *Sovremennaja matematika i ee prilozhenija: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Groznyj, 22-24 okt. 2021 g.) [Modern mathematics and its applications]*. Groznyj: Izd-vo Chečenskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta; Mahachkala: Alef, 2021, pp. 197-204.
13. Slepuhin A.V. K voprosu o podgotovke studentov pedagogičeskikh special'nostej k formirovaniyu u obučajushhihsja kompetencij cifrovoj jekonomiki [On the issue of preparing students of pedagogical specialties for the formation of students' competencies of the digital economy]. *Pervaja mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija po problemam cifrovizacii: EDCRUNCH URAL-2020*: sb. st. [First international scientific conference on digitalization issues: EDCRUNCH URAL-2020]. Ekaterinburg: ITOO UrFU, 2020, pp. 284-292.
14. Slepuhin A.V., Usol'ceva O.I. Sopostavlenie kompetencij cifrovoj jekonomiki s kompetencijami vypusnikov sistemy SPO [Comparison of the competencies of the digital economy with the competencies of vocational graduates]. Sardak L.V. (ed.) *Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnyh tehnologij: mezhvuz. sb. nauch. rabot [Actual issues of teaching mathematics, computer science and information technology]*. Ekaterinburg, 2021, pp. 70-75.
15. FGOS srednego professional'nogo obrazovanija: ofic. sajt [FSES secondary vocational education]. Moskva. URL: <http://fgos.ru> (Accessed 9.03.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.И. Усольцева, аспирант Института математики, физики, информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург; преподаватель математических и информационных дисциплин, Полевской филиал ГАПОУ СО «Уральский радиотехнический колледж им. А.С. Попова», Россия, e-mail: olgausoltseva2145@gmail.com.

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

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

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

O.I. Usoltseva, Graduate Student, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg; Teacher of Mathematical and Informational Disciplines, Polevskoy branch of the Ural Radiotechnical College named after A.S. Popov, Russia, e-mail: olgausoltseva2145@gmail.com.

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

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

Татьяна Викторовна Хильченко
г. Шадринск

Использование активных методов обучения в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка

В статье предпринята попытка описать возможности использования активных методов обучения на примере интерактивных методов, метода проектов и кейс-стади в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Автор актуализирует рассматриваемую проблему и обобщает методический потенциал активных методов обучения, описывает преимущества этих методов для формирования методической компетенции будущих учителей. В статье представлены примеры интерактивных методов: метод учебной дискуссии, деловой игры, пресс-конференции, мини-дебатов. Автор обобщает особенности реализации метода кейс-стади для усиления практико-ориентированного характера подготовки будущих учителей иностранного языка, приводит пример использования иллюстративного обучающего кейса для студентов 1 курса и задания к нему. Метод проектов представлен в статье примерами практико-ориентированных, ролево-игровых и информационных проектов, имеющих профессионально-методическую тематику и практическую значимость.

Ключевые слова: активные методы обучения, методическая подготовка, методическая компетенция, интерактивные методы, метод кейс-стади, метод проектов, иностранный язык.

Tatiana Victorovna Khilchenko
Shadrinsk

The use of active learning methods in the system of future foreign language teachers' methodological training

The article attempts a description of the possible ways of active learning methods (interactive methods, project-based learning method and case-study method) implementation into the system of future foreign language teachers' methodological training. The author highlights the importance of the problem and summarizes the methodological potential of active methods, describes the advantages of these methods in the process of the future foreign language teachers' methodological competence development. The article presents such examples of interactive methods as the educational discussion method, role-play, press-conference and mini-debates. The author summarizes the characteristic features of case-study method in the system of practice-oriented future foreign language teachers' training, gives the example of illustrative educational case and the accompanying tasks for the 1st year students. The implementation of project-based learning method is described through practice-oriented projects, role-play projects and information projects which have a professional and methodological theme and practical importance.

Keywords: active learning methods, methodological training, methodological competence, interactive methods, case-study method, project-based learning method, foreign language.

Актуальной проблемой в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка является необходимость пересмотра теоретико-методологических подходов к методической подготовке будущих учителей, разработке и реализации новых технологий и методов обучения в системе их профессиональной подготовки. Необходимо отметить, что вопрос о подготовке учителя «нового поколения» поднимается во многих современных научных исследованиях в связи с тем, что современное российское языковое образование нуждается в учителе-профессионале, который готов работать в изменяющихся условиях, способен адаптироваться к новым тенденциям, быстро и адекватно реагирует на запросы и вызовы социально-экономического развития общества.

Не подвергается сомнению необходимость практико-ориентированного подхода к организации современной методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Инновационными методами, используемыми в образовательном процессе вуза в системе лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка, являются активные и интерактивные методы, проблемные методы, метод проектов и метод кейс-

стади (метод анализа учебных конкретных ситуаций). Интерес ученых к активным методам обучения обусловлен тем, что такие методы представляют собой «способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, побуждающие их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе самостоятельного овладения учебным материалом» [6, С.77].

Результатом методической подготовки учителя иностранного языка является овладение им комплексом компетенций, ориентированных на организацию образовательного процесса по иностранному языку. Как отмечают авторы научной статьи «Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка» Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова, целью и результатом такой работы выступает формирование компетентной личности, готовой к интеграции в динамически меняющуюся образовательную среду, которая требует решения профессиональных задач разного уровня сложности [5, С.56]. Таким образом, методическая компетенция учителя иностранного языка подразумевает «способность осуществлять и организовывать образовательный процесс по

иностранным языку, направленный на решение поставленных задач на основе современных знаний и технологий» [5, С.59].

Система методической подготовки в вузе реализуется в следующих организационных формах: аудиторных – лекции, практические и семинарские занятия; внеаудиторных – производственная практика, мастер-классы, методические мастерские, проблемные группы по методике обучения иностранным языкам, конкурсы на лучшую научную или методическую работу; смешанные – видеоконференции, онлайн вебинары с последующим обсуждением информации на практическом занятии и т.д.

Использование интерактивных методов в системе методической подготовки будущего учителя иностранного языка могут быть продемонстрированы на примере проведения деловой игры «Выступление у микрофона» – студент (или группа студентов) как представители авторского коллектива современного учебно-методического комплекта по иностранному языку раскрывает методическую концепцию УМК; слушатели затем задают докладчику вопросы о содержании УМК, об особенностях работы по обсуждаемому УМК (особенно полезна такая деловая игра после прохождения производственной практики), докладчиком по очереди становятся все участники деловой игры; метода учебной дискуссии «Пресс-конференция» – студент дает пресс-конференцию об эффективной (на его взгляд) образовательной технологии / методе обучения иностранному языку, каждый из слушателей имеет шанс задать докладчику все интересующие вопросы [4]. Большим обучающим потенциалом обладает интерактивный метод «Дебаты», которые на практических занятиях реализуется в формате мини-дебатов по актуальным методическим проблемам, например: «Урок иностранного языка должен обладать жесткой структурой», «Зарубежные УМК в образовательном процессе Российских школ – дань моде» и т.д. Посредством использования методов организации взаимодействия студентов на практическом занятии в процессе обсуждения методической проблемы происходит осознание студентами собственных взглядов, ожиданий и отношений к профессиональной деятельности, отрабатываются приемы уверенного поведения в процессе выступления перед аудиторией, происходит овладение деятельностным компонентом методической компетенции.

Отечественные ученые и практикующие преподаватели проявляют большой интерес к исследованию сущности метода кейс-стади и его реализации в высшем профессиональном образовании. В статье Б.Е. Андюсева термин «кейс» (с англ. — случай, ситуация) определяется как «разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра» [1, С.61]. Как отмечает автор, суть метода кейс-стади состоит в том, что в основе его используются описания конкретных ситуаций или случая (от английского «case» – случай). Представленный для анализа случай должен отражать реальную жизненную ситуацию. Во-вторых, в описании должна присутство-

вать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения исследователем. В-третьих, требуется овладение предварительным комплексом теоретических знаний для преломления их в практическую плоскость решения конкретной проблемы или ряда проблем. В процессе работы над кейсом часто требуется дополнительная информационная подпитка самих участников работы над анализом ситуации. В конечном итоге студенты находят собственные выводы, решения проблемной ситуации, и часто, в виде неоднозначных множественных решений.

М.В. Антипова подчеркивает, что метод кейс-стади является методом активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов) [2, С.2]. Одним из достоинств этого метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения [2, С.4]. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Практическое занятие по дисциплине «Теория и методика обучения первому иностранному языку» в гуманитарном институте ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», построенное с использованием метода кейс-стади, имеет следующую структуру:

- вводно-мотивационный этап (включающий целеполагание);
- методическая зарядка по определению ключевых терминов темы на основе предложенных источников литературы (работа с предлагаемыми источниками обязательной литературы и дополнительной информацией);
- кейс (ситуация) и сопутствующие проблемные вопросы / задачи;
- деятельностный компонент (интерактивные и проблемные задания, основанные на материале кейса, решение которых предполагает учебное сотрудничество студентов в мини-группах, творческие задания и проблемные методические задачи, задания для самостоятельной работы).

В качестве примера можно привести иллюстративный обучающий мини-кейс по теме «Обучение лексическому аспекту английского языка на учебном занятии в ДОО» для студентов первого курса.

Иллюстративный обучающий кейс. Реальная ситуация.

Этап 1. Работа с кейсом («погружение» в ситуацию, определение основной проблемы, лежащей в основе кейса, формулирование индивидуальных ответов)

Внимательно прочитайте описание двух реальных ситуаций. Обратите внимание на мето-

дику организации первого этапа обучения иноязычной лексике, используемую педагогом на учебном занятии, а также на способ семантизации лексических единиц и организацию их первичного закрепления. Выполните задания.

Кейс 1. Идет учебное занятие по английскому языку в ДОО. Целью занятия является введение новых лексических единиц по теме «Мы идем в зоопарк» и их первичное закрепление в игровых упражнениях. После организационного начала занятия, проведения речевой и фонетической зарядки, педагог говорит по-русски: «Ребята, сегодня мы узнаем несколько новых английских слов. Посмотрите! Кто это? Это – обезьяна. It's a monkey. А это кто? Это – лев. It's a lion. Ну а это кто? Это – тигр. It's a tiger. Ну а это кто такой, спрятался в водоеме с водой? Это же крокодил! It's a crocodile. Ну а как называется это животное? Правильно, слон. It's an elephant. Ребята, смотрите на картинки и повторяйте за мной! It's a lion / a monkey / a crocodile / a tiger / an elephant. А сейчас давайте споем песенку "Let's go to the zoo!". А сейчас настало время поиграть! Давайте поиграем в лото. Я раздаю каждому карточку с животными. Постарайтесь закрыть свою карточку быстрее всех. Я задаю вопрос "Who has got a monkey? / a lion? / a crocodile? / a tiger? / an elephant?" Вам нужно ответить I have got a monkey / a lion / a crocodile / a tiger / an elephant. Кто быстрее закрыл свою карточку картинками – кричит "Bingo!" и побеждает.

Кейс 2. Идет учебное занятие по английскому языку в ДОО. Целью занятия является введение новых лексических единиц по теме «Мы идем в зоопарк» и их первичное закрепление в игровых упражнениях. После организационного начала занятия, проведения речевой и фонетической зарядки, педагог украдкой стучит и говорит по-английски: "Wow, kids, who is it? Кто это к нам пришел? It's Teddy-bear. Say hello to Teddy! He says, "Let's go to the zoo! Let's go to the zoo by bus!" Поздоровайтесь с Тедди, он приглашает вас сходить в зоопарк. Точнее, съездить на автобусе. What a surprise! Are you happy? Are you glad? Какой сюрприз! Вы счастливы? Вы рады? – Все кричат: "Yes!" Не забудьте назвать свое имя, когда встаете друг за другом для поездки в английском автобусе, и не забудьте получить билетик. Что нужно сделать, чтобы поездка была веселой? Yes, let's sing! The Wheels of the Bus Go Round and Round. Here we are. На полке расставлены мягкие игрушки животных. Педагог говорит: «Тедди хочет познакомить вас со своими друзьями. Послушайте внимательно, как он их называет». Педагог от лица Тедди знакомит детей с животными, повторяя каждую лексическую единицу дважды и показывая на соответствующую игрушку.

It's a lion (показываем на игрушку льва, не называя игрушку по-русски)

It's a tiger. (показываем на игрушку тигра, не называя игрушку по-русски)

It's a crocodile. (показываем на игрушку крокодила, не называя игрушку по-русски)

It's a monkey. (показываем на игрушку обезьянки, не называя игрушку по-русски)

It's an elephant. (показываем на игрушку слона, не называя игрушку по-русски)

Now let's play! А сейчас давайте поиграем в пуганицу! Отвечайте Yes / No. Is it a lion? Is it a crocodile? Is it an elephant? Is it a tiger? Is it a monkey? – Very good!

А сейчас Тедди просит вас закрыть глаза. Close your eyes! One, two, three! Now open your eyes! Откройте глаза! Все ли животные на месте? What is missing? Какое животное пропало? Yes! Super!

А сейчас у каждого будет свое задание показать то животное, которое называет Тедди. Anya, show a tiger! Sasha, show a lion! Thank you!

Пора возвращаться в детский сад. Занимаем места в автобусе. Называем по очереди животных английского зоопарка.

Этап организации совместной деятельности. Интерактивные задания.

Организуйте работу в мини-группах (3-4 человека).

1. Изучите представленные ситуации и обсудите ответы на вопросы: В каком из фрагментов учебного занятия наиболее эффективно реализуется методика ознакомления с новыми лексическими единицами и почему? Как организована презентация новой лексики? Какой способ семантизации лексики выбран в каждом из фрагментов? Насколько он эффективен и целесообразен? В каких упражнениях организовано первичное закрепление лексических единиц?

2. Подумайте и предложите другие игровые упражнения для организации первичного закрепления новых лексических единиц (например, игра с мячом и т.д.)

Метод кейс-стади имеет большой образовательный потенциал и является значимым шагом к реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. В методе кейс-стади преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала. Метод кейс-стади способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. Роль преподавателя, практикующего метод кейс-стади, заключается в создании на практическом занятии обстановки сотрудничества, планировании результатов обучения с точки зрения формирования у студентов навыков анализа ситуации и выработки модели поведения в ней.

Метод проектов как комплексный обучающий метод предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути (Полат Е.С.) широко используется как в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка, так и в образовательном процессе по иностранному языку в

школе. На практических занятиях по теории и методике обучения иностранному языку в гуманитарном институте ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» ведется целенаправленная работа над практико-ориентированными проектами (составление банка / словаря выражений классного обихода); ролево-игровыми проектами (подготовка и проигрывание фрагментов урока с демонстрацией необходимой наглядности), информационными проектами (предполагающими сбор, обработку и презентацию профессионально значимой информации). В перспективе предусмотрено заимствование опыта коллег Кемеровского государственного университета (ФИЯ НИФ КемГУ) по вопросам использования метода проектов на практических занятиях по изучению методов обучения иностранным языкам (подготовка проектов, посвященных истории методики обучения иностранному языку с обоснованием выбора методов обучения, которым в разное время отдавалось предпочтение, сравнению (сопоставлению) особенностей реализации и возможностей применения тех или иных групп методов обучения в современной школе, разработке проектов современного универсального («идеального») кабинета иностранного языка с учетом требований к профессиональной деятельности учителя иностранного языка по применению современных методов обучения и т. д., например, проект на тему «Кабинет английского языка моей мечты» или «Оптимальная организация рабочего места современного учителя иностранного языка» [3, С.78].

Интеграция метода проектов как активного метода обучения в систему методической подготовки будущих учителей иностранного языка, в частности в аудиторную работу студентов на практических и семинарских занятиях по теории и методике обучения первому иностранному языку способствует формированию методической компетенции студентов в ее деятельностном аспекте вследствие большой практической значимости проектов, имеющих профессионально-методическую тематику. Тематика методических проектов должна затрагивать теоретические и практические вопросы, представленные в рабочей программе дисциплины «Теория и методика обучения первому иностранному языку», быть актуальной и значимой для будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Вывод. Активные методы обучения имеют большой образовательный и развивающий потенциал. Их использование является значимым шагом к реализации компетентностного подхода в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка. На наш взгляд, эффективным было бы создание банка активных методов обучения по дисциплине «Теория и методика обучения первому иностранному языку» и обмен опытом среди преподавателей педагогических вузов, интегрирующих рассматриваемые методы в процесс формирования методической компетенции будущих учителей иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андюсев, Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б.Е. Андюсев. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2010. – № 4 (16). – С. 61–69.
2. Антипова, М.В. Метод кейсов (case study) : метод. пособие для преподавателей фил. / М.В. Антипова ; Мариинско-Посадский филиал ФГБУ ВО «МарГТУ». – 2011. – URL: http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf (дата обращения: 28.01.2022). – Текст : электронный.
3. Астафьева, И.С. Метод проектов в формировании методической компетенции будущих учителей иностранных языков / И.С. Астафьева. – Текст : электронный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 1 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-formirovanii-metodicheskoy-kompetentsii-buduschih-uchiteley-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 08.05.2022).
4. Дубаков, А.В. Возможности внеаудиторной работы в системе профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка / А.В. Дубаков, Т.В. Хильченко. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-vneauditornoy-raboty-v-sisteme-professionalno-metodicheskoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 08.05.2022).
5. Никитина, Е.Ю. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова. – Текст : электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12. – С. 54–65. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21079951> (дата обращения: 08.05.2022).
6. Пасынкова, Н.В. Развитие методической компетенции будущих учителей / Н.В. Пасынкова. – Текст : электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 7. – С. 77–81. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21140344> (дата обращения: 08.05.2022).

REFERENCES

1. Andyusev B.E. Keis-metod kak instrument formirovaniya kompetentnostei [Case method as a tool of competence development]. *Director shkoly [Headmaster of School]*, 2010, no. 4, pp. 61–69.
2. Antipova M.V. Metod keisov: metod. posobie dlya prepodavatelei filiala [Case study : the training manual for teachers]. Mariinsko-Posadskii filial FGBOU VO “MarGTU” (ed.). 2011. URL: http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf (Accessed 28.01.2022).

3. Astafieva I.S. Metod proektov v formirovanii metodicheskoy kompetentsii buduschikh uchitelei inostrannykh yazykov [Project-based learning method in the process of future teachers' methodological competence development]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana [Pedagogical Journal of Bashkortostan]*, 2017, no. 1 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-formirovanii-metodicheskoy-kompetentsii-buduschih-uchiteley-inostrannyh-yazykov> (Accessed 08.05.2022).
4. Dubakov A.V., Khilchenko T.V. Vozmozhnosti vneauditornoy raboty v sisteme professionalno-metodicheskoy podgotovki buduschikh uchitelei inostrannogo yazyka [Extra-curricular work in the system of professional and methodological training of future foreign language teachers]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2015, no. 4 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-vneauditornoy-raboty-v-sisteme-professionalno-metodicheskoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka> (Accessed 08.05.2022).
5. Nikitina E.Yu. Metodicheskaya kompetentsiya buduschego uchitelya inostrannogo yazyka [Methodological competence of the future foreign language teacher]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University]*, 2013, no. 12, pp. 54–65. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21079951> (Accessed 08.05.2022).
6. Pasyukova N.V. Razvitie metodicheskoy kompetentsii buduschikh uchiteley [Development of methodological competence of future teachers]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya [Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical use]*, 2009, no. 7, pp. 77–81. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21140344> (Accessed 08.05.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.В. Хильченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: tkhill@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-4952-8247.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.V. Khilchenko, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: tkhill@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-4952-8247.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_187

Анна Владимировна Чуракова
г. Мурманск

Студенческий спортивный клуб как система воспитания в образовательных организациях высшего образования

Целью представленного исследования является теоретический анализ возможностей студенческого спортивного клуба как системы воспитания в образовательных организациях высшего образования. При изучении данного вопроса использовались такие методы, как теоретический анализ и синтез нормативно-правовых документов федерального уровня, их абстрагирование и конкретизация. На основе проведенного анализа научно-методической литературы и имеющейся в Российской Федерации законодательной базы, регулирующих воспитательный процесс в образовательных организациях высшего образования сделан вывод о признании важности деятельности студенческого спортивного клуба как своеобразной системы воспитания. Проведенный анализ и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов регулирования воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова: студенческий спортивный клуб, студенческий спорт, воспитание, высшее образование.

Anna Vladimirovna Churakova
Murmansk

Student sports club as a system of education in higher educational establishments

The purpose of the presented research is a theoretical analysis of the possibilities of a student sports club as a system of education in higher educational establishments. Such methods as theoretical analysis and synthesis of regulatory legal documents of the federal level, their abstraction and concretization were used. The analysis of scientific and methodological literature and the legislative structure of the Russian Federation regulating the educational process in higher educational establishments prove of the importance of the student sports club as a kind of education system. The analysis and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities in higher educational establishments.

Keywords: student sports club, student sports, education, higher education.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, которые не только обладают доскональными знаниями в выбранной специальности, но и способны обновлять их и самостоятельно приме-

нять в практической деятельности выступает в качестве одной из задач высшего образования. Охватывая небольшой период жизни человека, высшее образование способствует формированию и разви-

тию личностных качеств молодых людей. В образовательной среде процесс формирования личности ориентирован на качественные ее изменения, заключающиеся в саморазвитии и самосовершенствовании через самоорганизацию [12]. Высшее образование признано приоритетным в формировании личности студента в условиях всего многообразия ситуаций жизни, поэтому образовательный процесс высшего образования так или иначе освящается в работах многих ученых. Так сущность образовательного пространства в вузе рассматривается в работах Е.П. Белозерцева, Н.В. Борытко, А.Я. Данилюка, В.И. Гинецинского и т.д., вопросы воспитания в высшей школе исследовались С.И. Архангельским, В.П. Беспалько, И.Ф. Исаевым, Э.В. Онищенко, В.А. Сластениным, В.А. Ситаровым, Н.Е. Щурковой и другими учеными, проблематика потенциала образовательной среды в воспитании личности отражена в работах таких ученых, как Т.И. Власова, О.С. Газман, О.В. Гукаленко, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.

Важная роль при подготовке будущего специалиста отводится образовательному процессу в области физической культуры и спорта, в ходе которого происходит овладение конкретными знаниями и средствами их целесообразного использования для самосовершенствования. Цель нашего исследования является теоретический анализ возможностей студенческого спортивного клуба как системы воспитания в образовательных организациях высшего образования. Перед нами стояла задача изучить историю становления клубного движения в отечественной педагогике, охарактеризовать современный зарубежный опыт спортивной клубной деятельности и сформулировать понятие «студенческий спортивный клуб». Базу исследования составила научно-методическая литература, раскрывающая сущность образовательного пространства в высших учебных заведениях, изучающая вопросы воспитания в высшей школе, проблемы потенциала образовательной среды в воспитании личности обучающихся организаций высшего образования, а также законодательные документы федерального уровня. При изучении данных источников использовались методы теоретического анализа и синтеза, их абстрагирование и конкретизация.

Со стороны ученых наблюдается интерес к образовательному процессу в образовательных организациях высшего образования на различные аспекты воспитания обучающихся. В нашем исследовании не осталась без внимания и сфера нормативно-правовых образовательных документов, регулирующих подготовку компетентных профильных кадров в области физической культуры и спорта [13]. Однако вопросы влияния студенческих спортивных клубов как воспитательной среды в образовательных организациях высшего образования фактически не находят должного раскрытия в научных исследованиях. При всем широком спектре изучаемых вопросов воспитания и роли воспитательной

среды в формировании личности и профессиональном обучении, за пределами внимания ученых остаются возможности студенческого спортивного клуба в воспитательной среде университета.

В настоящее время возрастает роль высшего образования как социального института, готовящего не только компетентного специалиста, но и самостоятельную личность с набором определенных характеристик [12]. Значительный вклад для достижения этой цели может внести студенческий спортивный клуб, который в воспитательной среде университета выступает формой включения обучающихся в образовательный процесс. Реализация этой цели достигается за счет устойчивых организационных и временных компонентов учебно-воспитательного процесса, осуществляющих основную образовательную деятельность университета. Студенческий спортивный клуб, отражая организационный аспект образовательного процесса в конкретных временных рамках и определяя взаимосвязь между индивидуальным, групповым и коллективным обучением, регламентирует совместную деятельность студентов и преподавателей, взаимоотношения обучающихся в процессе приобретения знаний и формирования компетенций, степень вовлеченности обучающихся и способы увеличения познавательной активности в образовательном процессе.

Как показывает обзор учебно-методической литературы и педагогической практики в области физической культуры и спорта, наиболее эффективным способом вовлечения обучающихся в процесс образования, достижения ценностей отрасли происходит в результате совместной деятельности, причем не только со сверстниками, но и с педагогами. В рамках общественных объединений и организаций физкультурно-спортивной направленности формируются максимально благоприятные условия для подобного вовлечения. Возможный вариант подобной формы организации – студенческий спортивный клуб, как переход от воспитания жестко регулируемого и контролируемого к воспитанию в условиях свободы и гуманизма, где студент имеет возможность добровольного выбора форм деятельности и проявления инициативности и творческого потенциала [12].

Вопросы формирования и развития физкультурно-спортивных клубов, теоретические и практические подходы внедрения в учебно-воспитательный процесс новых форм клубной спортивной работы рассматриваются в работах Н.А. Новосельцевой, Г.И. Фроловой, А.В. Даринского, В.В. Полукарова, В.Е. Триодина, А.М. Митяевой, В.И. Столярова, П.М. Барского, И.И. Должикова и т.д. Согласно формулировке А.В. Даринского, клуб является организацией, в которой объединены люди для удовлетворения интересов, реализации своих потребностей, коммуникации, культурного обогащения и развития творческих способностей [3]. Клуб как организация, осуществляющая куль-

турно-просветительскую и досуговую деятельность с обучающимися в коллективных формах, трактуется В.В. Полукаровым. Кроме того, важную роль в клубной деятельности играет общение как средство установления контактов и самоутверждения, а также как инструмент организации творческого процесса коллективной или групповой деятельности [7]. Клубная деятельность – это форма воспитания, являющаяся результатом организационно-методически обоснованной деятельности педагога по урегулированию взаимодействий и взаимоотношений в коллективе [10].

Студенческий спортивный клуб, являясь одной из разновидностей клуба – спортивной, ставит своей целью вовлечение личности в физкультурно-спортивную деятельность. А.М. Митяева рассматривает спортивный клуб в образовательной организации как научно-организованный социальный институт для формирования культуры здоровья обучающихся [8]. А.В. Никулин интерпретирует понятие «спортивный клуб» в качестве фактора воспитания и формирования здорового образа жизни, понимая под клубом образовательного учреждения объединение участников образовательного процесса, создающих определенную среду и способствующих их активному включению в эту среду, способствующему формированию опыта бережного отношения к здоровью как ценности.

Являясь основной организацией физкультурно-спортивной направленности, спортивные клубы осуществляют деятельность по развитию разнообразных физкультурно-спортивных направлений и культивируемых в образовательной организации видов спорта, а также физкультурно-спортивное обслуживание. В некоторых обстоятельствах деятельность студенческого спортивного клуба можно представить как своеобразную систему воспитания, как социализацию в ходе целостного педагогического процесса. Достигается это наличием наглядных примеров здорового образа жизни, стимулированием неформального многоцелевого общения, интеграцией усилий студентов и преподавателей, обеспечением в клубной деятельности активной позиции студентов, мотивацией их к сплочению дружеских групп, самосовершенствованию, внутригрупповой конкуренции, стремлению к высоким индивидуальным показателям и результатам, спортивному интересу и потребности в знаниях [11].

Современный образовательный процесс высшей школы, согласно федеральным нормативно-правовым актам, определяется наличием в вузе функционирующих объединений студенческой молодежи. В федеральном законе «Об образовании» одной из обязанностей образовательной организации является поддержка и развитие общественных объединений в образовательной организации [13], а именно студенческого спортивного клуба. Студенческий спорт составляет неотъемлемую часть физического воспитания молодежи и является элементом воспитательной работы в образовательных

организациях по развитию деятельности органов студенческого самоуправления.

На сегодняшний день тема клубного движения особенно актуальна в сфере культуры, спорта и образования. Интересно, что в некоторых штатах США нестандартной формой взаимодействия с проблемной молодежью явились клубы «Лиги полуночного баскетбола», а проводимые данными клубами баскетбольные матчи по ночам, позволили снизить уровень преступности в городах за счет привлечения активной молодежи не только в качестве участников матчей, но и зрителей [2]. Таким образом, можно отметить, важную задачу студенческого спортивного клуба – формирование личности с помощью занятий спортом. Сегодня США имеют хорошо развитую систему студенческого спорта и являются лидером в зимних и летних Олимпийских играх, 60% населения систематически занимаются спортом, а студенческий спорт служит эстафетой для профессиональных спортсменов [2].

Как показывает аналитический обзор опыта зарубежных стран, членами различных спортивных клубов в Финляндии является около 450 000 человек или 34% населения, включая детей и молодежь. В Бельгии также применяется модель массового спорта в спортивных клубах, а студенческий спорт в Швеции в течение последних десятилетий характеризуется возрастанием числа членов спортивных клубов (около 30 000) [1]. Норвежский спорт развивается с приоритетом на детско-юношеский и клубный спорт. Государство финансирует развитие спорта во всех учебных заведениях и обеспечивает доступность качественной инфраструктуры для каждого студента. Кроме того, в Норвегии существуют институты и университеты, специализирующиеся в области спортивных занятий с особыми программами, в которых время обучения и время занятий спортом и тренировок поделено поровну [6].

Вовлечение в физкультурную деятельность молодого, социально и экономически активного поколения за рубежом происходит в основном через создание спортивных клубов, действующих как автономно, так и в рамках физкультурно-спортивных организаций (физкультурно-спортивных обществ). Отсюда вытекает возможность возникновения коммерческого сектора физической культуры и массового спорта, который представляет собой универсальный механизм предоставления качественных физкультурно-оздоровительных и досуговых услуг по месту жительства, учебы и работы [2]. Исследователи подчеркивают, что развитие детского и юношеского спорта в странах, где используется механизм клубной системы содействует укреплению здоровья населения и, в то же время, позволяет достичь в спорте высоких результатов. При этом устанавливается тесная связь с образованием и акцент на массовый спорт в студенческой спортивной системе, характеризующийся условиями заниматься

спортом независимо от социального положения или финансовых обстоятельств [6].

Деятельность клубов в рамках отечественной педагогической науки рассматривается как эффективная форма взаимодействия социума в условиях педагогически выстроенной и организованной деятельности. В исследованиях по истории спортивной педагогики представлена характеристика спортивных клубов как определенной ступени в развитии отечественного физкультурного движения, позволяющего решать актуальные времени общественные задачи [9]. В России в начале XX века идея клубных объединений как формы работы с подрастающим поколением нашла применение на практике вместе с идеей расширения сферы внеклассной работы в образовательном процессе. Опираясь на воспитательный потенциал теории и практики клубной деятельности, изложенной в работах А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, П.П. Блонского и других, клубное движение получило значительное развитие в советский период. Возникло такое научное направление, как клубоведение, которое занималось изучением вопроса воспитательного влияния клуба на личность, изменения сознания и поведения людей в процессе их участия в клубной деятельности. По своей природе клубы являются воспитательными учреждениями, использующими специфические методы воспитания, поэтому деятельность клубов подчинена общим закономерностям воспитательного процесса. По мнению С.Н. Иконниковой, сущность клуба заключена в воспитательном воздействии на конкретного человека и других членов клуба, взаимодействующих с ним [7].

В настоящее время в России достаточно много спортивных клубов, объединяющих как взрослых, так и детей, и решают они, как правило, множество задач «от высоких спортивных достижений до массового любительского спорта и досуга» [4, 5]. Но вместе с тем, очень немного студенческих спортивных клубов, имеющих комплексный характер деятельности для формирования личности с позиций сохранения физического, психического здоровья, а также нравственного воспитания. Социальный заказ системы высшего образования конкретно и полно сформулирован в федеральных нормативно-правовых документах [13]. Возникает необходимость качественной воспитательной среды университета через студенческий спортивной клуб не только как института подготовки специалистов

высшей квалификации, но и как формы воспитания, формирования личности и гражданских качеств человека. Ведь одна из важнейших задач студенческого спортивного клуба – формирование личности с помощью физкультурно-спортивной деятельности [9]. Происходит это благодаря функциональным возможностям студенческого спортивного клуба, связанным с его деятельностью.

Во-первых, это возможность добровольного выбора форм деятельности и проявления инициативности и творческого потенциала, а также регламентация совместной деятельности студентов и преподавателей. Степень вовлеченности обучающихся и способы увеличения познавательной активности в образовательном процессе отражены в деятельности студенческого спортивного клуба в конкретных временных рамках и определяют взаимосвязь между индивидуальным, групповым и коллективным обучением. Во-вторых, важная роль в деятельности студенческого спортивного клуба принадлежит общению, как средству налаживания контактов и самоутверждения, инструменту организации созидательного процесса деятельности коллектива. В-третьих, через деятельность студенческого спортивного клуба у студентов актуализируется потребность в самореализации, что позволяет развивать коммуникативные, творческие, лидерские, управленческие задатки и способности [9].

Итак, деятельность студенческого спортивного клуба можно представить как своеобразную систему воспитания через стимулирование многоцелевого общения, интеграцию усилий студентов и преподавателей, обеспечение активной позиции студентов, мотивацию их к сплочению дружеских групп, самосовершенствование, внутригрупповую конкуренцию, стремление к высоким индивидуальным показателям и результатам, спортивный интерес и потребность в знаниях. Студенческий спортивный клуб выступает формой воспитания в результате организованной, методически грамотной деятельности педагогов по регулированию взаимоотношений и взаимодействий в коллективе через сотрудничество с органами власти, организациями в сфере физической культуры, спорта и молодежной политики, образовательными организациями дополнительного образования и установлением контактов с профессиональным сообществом и потенциальными работодателями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ваторопин, А.С. Массовый и «большой» спорт: модели взаимодействия и развития / А.С. Ваторопин, Л.С. Аристов. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2015. – № 10 (62). – С. 95-102.
2. Волкова, Н.С. История студенческого спорта / Н.С. Волкова, В.И. Касьяненко. – Текст : непосредственный // Синергия Наук. – 2019. – № 37. – С. 109-116.
3. Даринский, А.В. Организация учебно-воспитательного процесса в народных университетах / А. В. Даринский, Ф. И. Казакова. – Москва : О-во "Знание" РСФСР, 1985. – 40 с. – Текст : непосредственный.
4. Исторический аспект развития Кафедры физического воспитания Самарского государственного экономического университета : монография / Т.И. Ещенко, Л.А. Иванова, И.В. Николаева, Ю.В. Шиховцов ; Самар. гос. эконом. ун-т. – Самара : Изд-во Самарского гос. экономического ун-та, 2016. – 197 с. – Текст : непосредственный.

5. Казакова, О.А. К вопросу о мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза / О.А. Казакова, Л.А. Иванова. – Текст : непосредственный // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона : сб. науч. тр. Междунар. науч.-метод. конф., Самара, 18 марта 2014 г. / отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара : Самарский государственный университет, 2014. – С. 318-320.
6. Лыкова, М.В. Особенности организации занятий физической культурой в высших учебных заведениях Норвегии / М.В. Лыкова, О.А. Голубина. – Текст : непосредственный // Студенческий научный форум - 2017 : IX Междунар. студ. электрон. науч. конф., Саратов, 15–30 февр. 2017 г. – Саратов : ООО "Научно-издательский центр "Академия Естествознания", 2017.
7. Меньшов, И.В. Спортивный клуб как средство социальной адаптации первокурсников в образовательной организации СПО : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Меньшов Игорь Викторович. – Чита, 2015. – 22 с. – Текст : непосредственный.
8. Митяева, А.М. Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов в вузе : монография / А.М. Митяева ; Орлов. гос. ун-т. – Орел : Каргуш, 2005. – 175 с. – Текст : непосредственный.
9. Мычко, Е.И. Возможности студенческого клуба в формировании спортивного профиля региона / Е.И. Мычко, А.В. Чуракова. – Текст : непосредственный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4 (58). – С. 41-44.
10. Полукаров, В.В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Полукаров Владимир Васильевич. – Москва, 1994. – 405 с. – Текст : непосредственный.
11. Тарасов, И.В. Клубная форма организации занятий как фактор развития студенческого спорта / И.В. Тарасов, Н.С. Тарасова. – Текст : непосредственный // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы III Междунар. науч. конф., Донецк, 25 окт. 2018 г. / под общ. ред. С.В. Беспаловой. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2018. – С. 391-393.
12. Цакоев, А.А. Реализация развития студенческого спорта на основе спортивного клуба / А.А. Цакоев. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 22. – С. 117-121.
13. Чуракова, А.В. Регулирование воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования через федеральные нормативно-правовые документы / А.В. Чуракова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 201-205.

REFERENCES

1. Vatoropin A.S., Aristov L.S. Massovyy i "bol'shoj" sport: modeli vzaimodejstviya i razvitiya [Mass and "big" sports: models of interaction and development]. *Diskussija [Discussion]*, 2015, no. 10 (62), p. 95-102.
2. Volkova N.S., Kas'janenko V.I. Istorija studencheskogo sporta [History of student sports]. *Sinergija Nauk [Synergy of Sciences]*, 2019, no. 37, pp. 109-116.
3. Darinskij A.V., Kazakova F.I. Organizacija uchebno-vospitatel'nogo processa v narodnyh universitetah [Organization of the educational process in people's universities]. Moscow: O-vo "Znanie" RSFSR, 1985. 40 p.
4. Eshhenko T.I., Ivanova L.A., Nikolaeva I.V., Shihovcov Ju.V. Istoricheskij aspekt razvitiya Kafedry fizicheskogo vospitaniya Samarskogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta: monografija [Historical aspect of the development of the Department of Physical Education of Samara State University of Economics]. Samara: Izd-vo Samarskogo gos. jekonomicheskogo un-ta, 2016. 197 p.
5. Kazakova O.A., Ivanova L.A. K voprosu o motivacii fizkul'turno-sportivnoj dejatel'nosti studentov vuza [On the issue of motivation of physical culture and sports activities of university students]. Rudneva T.I. (ed.) *Obrazovanie v sovremennom mire: rol' vuzov v social'no-jekonomicheskom razvitiie regiona: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-metod. konf., Samara, 18 marta 2014 g. [Education in the modern world: the role of universities in the socio-economic development of the region]*. Samara: Samarskij gosudarstvennyj universitet, 2014, pp. 318-320.
6. Lykova M.V., Golubina O.A. Osobennosti organizacii zanjatij fizicheskoi kul'turoj v vysshih uchebnyh zavedenijah Norvegii [Features of the organization of physical education classes in higher educational institutions in Norway]. *Studencheskij nauchnyj forum - 2017: IX Mezhdunar. stud. jelektron. nauch. konf., Saratov, 15–30 fevr. 2017 g. [Student Scientific Forum - 2017]*. Saratov: ООО "Nauchno-izdatel'skij centr "Akademija Estestvoznaniya", 2017.
7. Men'shov I.V. Sportivnyj klub kak sredstvo social'noj adaptacii pervokursnikov v obrazovatel'noj organizacii SPO: special'nost' 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovaniya». Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Sports club as a means of social adaptation of first-year students in the vocational educational organization. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Chita, 2015. 22 p.
8. Mitjaeva A.M. Razvitie individual'nyh stilej uchebnoj dejatel'nosti studentov v vuze: monografija [Development of individual styles of educational activity of students at the university]. Orel: Kartush, 2005. 175 p.
9. Mychko E.I., Churakova A.V. Vozmozhnosti studencheskogo kluba v formirovanii sportivnogo profilja regiona [Opportunities of the student club in the formation of the sports profile of the region]. *Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki [Proceedings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: psychological and Pedagogical Sciences]*, 2021, no. 4 (58), pp. 41-44.
10. Polukarov V.V. Teorija i praktika organizacii klubnoj dejatel'nosti uchashhihsja : special'nost' 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovaniya». Dis. d-ra ped. nauk [Theory and practice of organizing students' club activities. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 1994. 405 p.

11. Tarasov I.V., Tarasova N.S. Klubnaja forma organizacii zanjatij kak faktor razvitija studencheskogo sporta [Club form of organizing classes as a factor in the development of student sports]. In Bespalovoj S.V. (ed.) *Doneckie chtenija 2018: obrazovanie, nauka, innovacii, kul'tura i vyzovy sovremennosti: materialy III Mezhdunar. nauch. konf., Doneck, 25 okt. 2018 g. [Donetsk Readings 2018: education, science, innovation, culture and Modern Challenges]*. Doneck: Doneckij nacional'nyj universitet, 2018, pp. 391-393.
12. Cakoev A.A. Realizacija razvitija studencheskogo sporta na osnove sportivnogo kluba [Implementation of the development of student sports on the basis of a sports club]. *Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v Rossii [Problems and prospects of education development in Russia]*, 2013, no. 22, pp. 117-121.
13. Churakova A.V. Regulirovanie vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija cherez federal'nye normativno-pravovye dokumenty [Regulation of the educational process in educational institutions of higher education through federal regulatory documents]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal [Baltic Humanitarian Journal]*, 2021, vol. 10, no. 3 (36), pp. 201-205.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Чуракова, старший преподаватель кафедры «Физическая культура, спорт и безопасность жизнедеятельности», ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск, Россия, e-mail: 20022005@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3488-5794.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Churakova, Senior Lecturer, Department of Physical Culture, Sports and Life Safety, Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia, e-mail: 20022005@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3488-5794.

УДК 373.3.016

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_192

**Анна Сергеевна Шангина,
Камиля Гапбасовна Габдулинова**
г. Киров

**Развитие у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе
в рамках проекта «Невидимые нити»**

В настоящее время в естественнонаучном образовании достаточно большое внимание заслуживают цифровые средства обучения, включая и курс «Окружающий мир» начальной школы. В статье описаны результаты теоретического и эмпирического исследования по развитию у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в рамках проектной деятельности с использованием цифровой лаборатории Releon Kids. По итогам теоретического исследования были определены педагогические условия, способствующие развитию представлений о взаимосвязях в природе у четвероклассников в рамках учебного проектирования с применением цифровой лаборатории Releon Kids. Педагогический эксперимент продемонстрировал положительную динамику уровня развития представлений о взаимосвязях в природе в экспериментальном классе после проведения серии занятий по созданию проекта с применением цифровой лаборатории «Невидимые нити».

Ключевые слова: взаимосвязи в природе, младшие школьники, проектная деятельность, проект, цифровая лаборатория Releon Kids, внеурочная деятельность.

**Anna Sergeevna Shangina,
Kamilya Gapbasovna Gabdulnova**
Kirov

**The development of the ideas about relationships in nature at fourth-graders
in the project “The invisible links”**

Nowadays the digital equipment is becoming of quite a lot of attention in natural science education including the primary school course “Nature study”. The article represents the results of theoretical and empiric research about the development of the ideas about relationships in nature at fourth-grade children in the project management applying the digital laboratory Releon Kids. As a result of the theoretical research special pedagogical conditions were defined that develops the ideas about relationships in nature during the project management course including the digital laboratory Releon Kids applying. The pedagogical experiment allowed to definite the positive trend in the development of the ideas about relationships in nature at the experimental class by the final stage of the project “The invisible links”.

Keywords: relationships in nature, junior schoolchildren, project activity, project, digital laboratory, extracurricular activities.

Как известно, одним из значимых экологических знаний является осознание учащимися взаимосвязей в окружающем мире, которое выстроено американским экологом В. Коммонером в закон

экологии. З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева рассматривают взаимосвязи в природе с позиций их многообразия, объединяя их в четыре системы: «неживая природа – неживая природа», «неживая природа – живая природа», «живая природа – живая природа»,

«природа – деятельность человека» [3, С.126]. А.А. Плешаковым для формирования у учащихся 2 класса умения определять взаимосвязи между объектами живой и неживой природы предложен проект «Невидимые нити» [8].

В настоящее время в образовательном процессе начальной школы всё большее значение отводится применению цифровых средств. В федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) прописано требование – проведение экспериментов, включая использование лабораторного оборудования [12].

Цифровая лаборатория Releon Kids – инновационное средство обучения. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования в разделе «Материально-технические условия реализации основной образовательной программы» указана модульная система экспериментов (цифровая лаборатория) [5]. В отдельных программах по курсу «Окружающий мир» в перечне учебно-практического и учебно-лабораторного оборудования обеспечения учебного процесса включены цифровые измерительные приборы.

Актуальность темы исследования связана с недостаточной разработанностью проблемы развития у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в рамках проектной деятельности.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы выявить результативность развития у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в рамках проекта «Невидимые нити». Задачи: раскрыть понятие «взаимосвязи в природе» и способы их развития в курсе «Окружающий мир» (1); дать характеристику проектной деятельности как методу обучения в начальной школе (2); сравнить полученные в ходе педагогического эксперимента результаты оценки развития у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе (3).

Теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы дал возможность решить первые две задачи.

Понятие «взаимосвязи в природе», согласно биологическому энциклопедическому словарю – это отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности между частями природы [1]; по энциклопедии «Современное естествознание» – это связи, взаимоотношения, которые существуют между абиогенными и биогенными факторами, которые входят в состав экосистемы или биосферы» [10]. А.А. Плешаков определяет «взаимосвязи в природе как связи, которые существуют между частями природы». Чтобы это понятие сделать для младших школьников более понятным, он зачастую заменяет его словосочетанием «невидимые нити» (в природе все связано друг с другом, словно нитью) [8].

Анализ рабочих программ по курсу «Окружающий мир» показал, что у четвероклассников должны формироваться следующие представления о взаимосвязях в природе: в системе «неживая природа – неживая природа» (влияние температуры

воды на агрегатное состояние воды, влияние температуры на расширение и сжатие воздуха, влияние температуры на расширение и сжатие воды, влияние температуры воздуха на направление движения и силу ветра, влияние атмосферного давления на направление движения и силу ветра, влияние атмосферного давления на погоду), в системе «неживая природа – живая природа» (влияние освещенности на развитие растений, влияние температуры воздуха на развитие растений, влияние температуры воздуха на животных, влияние УФ-излучения на человека, влияние освещенности на здоровье глаз человека), в системе «живая природа – живая природа» (влияние растений на животных и, наоборот, животных на растения; влияние деятельности человека на растения и животных).

Методам формирования и развития представлений об экологических взаимосвязях уделено внимание в работах методистов-естественников. Так, согласно З.А. Клепининой, Г.Н. Аквилевой знакомство учащихся со взаимосвязями в природе необходимо организовать с применением практических методов (опытов), проведением бесед по специальным вопросам, составлением моделей в виде схем, экологических пирамид и т.п. Такие модели позволяют формировать образные представления о взаимосвязях в природе, что отвечает мышлению младших школьников – конкретно-образному [3].

В.М. Пакулова предлагает педагогу в первую очередь акцентировать внимание детей на прямых связях между конкретными растениями и животными (например, цветущие растения – бабочки) и далее – помочь ученикам понять обратную зависимость объектов природы один от другого (бабочки – цветущие растения). В существовании такой зависимости школьники могут убедиться наглядно. Для того, чтобы ученики лучше поняли новые сложные понятия, рекомендуется использовать иллюстрации, изготовленные в виде «живой» картинки [7].

Характеристики проектной деятельности даны в работах Е.С. Полат, Е.Н. Землянской, А.В. Хуторского, И.Д. Чечель и других ученых.

Согласно Е.Н. Землянской, проектная деятельность обучающихся – «это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата». Необходимым условием проектной деятельности служит наличие конечного продукта [9].

Исследования метода проектов с применением цифровой лаборатории Releon Kids в естественно-научном и экологическом образовании младших школьников ведутся на кафедре педагогики и методики дошкольного и начального образования Вятского государственного университета с 2019 г. [2,4].

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы были определены следующие педагогические условия развития представлений о взаимосвязях в природе в рамках проекта «Невидимые нити»:

– в процессе в проектной деятельности целесообразно применять современное цифровое средство обучения – лабораторию Releon Kids с учетом ее возможностей (измерение температуры воздуха и жидкости, уровня освещенности, силы ветра, атмосферного давления, влажности воздуха и УФ-излучения);

– применение данной лаборатории возможно в процессе развития у четвероклассников следующих представлений о взаимосвязях в природе:

– в системе «неживая природа – неживая природа»: влияние температуры воды на ее агрегатное состояние; влияние температуры на расширение и сжатие воздуха, влияние температуры на расширение и сжатие воды, влияние температуры воздуха на силу ветра, влияние атмосферного давления на направление движения и силу ветра, влияние атмосферного давления на погоду;

– в системе «неживая природа – живая природа»: зависимость между уровнем освещенности растений и состоянием светолюбивых и тенелюбивых комнатных растений.

– учет возрастных познавательных возможностей детей 10-11-летнего возраста.

Третья задача исследования была решена в процессе педагогического эксперимента по развитию у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в рамках проекта «Невидимые нити». Эксперимент был проведен в 2021/2022 учебном году на базе МКОУ Спицынская СОШ п. Ленинская Искра Котельничского района Кировской области. В эксперименте приняли участие обучающиеся 4 «А» класса в количестве 19 человек и 4 «Б» класса в количестве 16 человек. 4 «А» класс – экспериментальный, 4 «Б» – контрольный.

Констатирующий этап педагогического эксперимента послужил для проведения диагностики уровня развития у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе с помощью трех модифицированных тестов «Взаимосвязи в природе» Е.М. Тихомировой [11].

Полученные результаты диагностики по трем тестам показали, что в экспериментальном и контрольном классах для большей части детей (соответственно 58% и 50%) характерен уровень развития представлений о взаимосвязях в природе выше среднего.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в экспериментальном классе были применены три комплекта цифровой лаборатории Releon Kids, укомплектованных мультидатчиками Тип-1 и Тип-2. Мультидатчик Тип-1 содержит датчики измерения: температуры воздуха и жидкой среды, относительной влажности воздуха, атмосферного давления, освещенности и УФ-излучения; мультидатчик Тип-2 «анемометр» имеет датчик измерения силы ветра. Лаборатории работали с планшетами с установленной программой KidsLab.

Проектная деятельность осуществлялась в соответствии с этапами, предложенными З.А. Клепониной и Г.Н. Аквилевой [3].

На первом занятии учащиеся распределились на три группы, в каждой из которых было по пять-шесть человек; определили цель, задачи, продукт проектной деятельности (настольную игру «Невидимые нити»).

На втором занятии каждая группа получила комплект лаборатории и другие необходимые средства обучения (воду и лед в пластиковых стаканах); дети под руководством педагога обучались работе с цифровой лабораторией Releon Kids с учетом техники безопасности, проводили простейшие опыты.

На третьем и четвертом занятиях группы учащихся проводили практические работы с применением указанной лаборатории, устанавливали взаимосвязи в системе «неживая природа – неживая природа»: влияние температуры воды на ее агрегатное состояние; влияние температуры на расширение и сжатие воздуха, влияние температуры на расширение и сжатие воды, влияние температуры воздуха на силу ветра, влияние атмосферного давления на направление движения и силу ветра, влияние атмосферного давления на погоду; в системе «неживая природа – живая природа»: зависимость между уровнем освещенности растений и состоянием светолюбивых и тенелюбивых комнатных растений. В соответствии с требованиями к проведению практических опытов каждой группе учащихся были даны соответствующие инструкции на карточках.

По завершении каждого опыта дети в группах составляли схемы, демонстрирующие соответствующие взаимосвязи в природе.

На рисунке 1 представлены выполненные детьми схемы, демонстрирующие взаимосвязи между температурой и агрегатным состоянием воды.

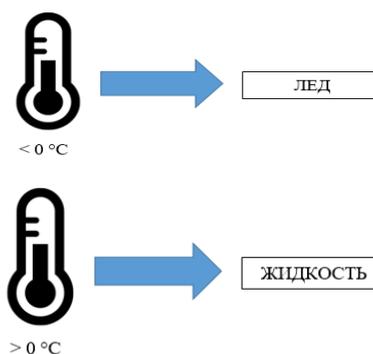


Рис.1 Схемы, демонстрирующие взаимосвязи между температурой и агрегатным состоянием воды

На пятом и шестом занятиях дети разрабатывали настольную игру «Невидимые нити». Для этого они отбирали дополнительную необходимую информацию о взаимосвязях в природе, выбирали вид настольной игры, составляли список необходимых средств для ее создания, оформляли правила, создавали игровое поле, придумывали задания.

На седьмом занятии дети готовились к защите проекта. Они изучили правила выступления, написали план выступления и выбрали выступающих от групп.

На восьмом занятии ребята представляли продукт проектной деятельности учащимся параллельного класса. Далее происходила коллективная оценка проекта.

Таким образом, в экспериментальном классе в ходе проектной деятельности детьми была создана и представлена на заключительном занятии настольная игра «Невидимые нити». Игровое действие: участник бросает кубик и делает необходимое количество ходов по игровому полю. Остановившись на круге с изображением знака вопроса игроку, нужно вытянуть карточку и дать ответ на теоретический вопрос по взаимосвязям в природе.

Игровые правила: если участник дает правильный ответ, то он получает фишку, в противном случае, он передвигается на два круга назад. Если игрок остановился на черном круге, то он пропускает ход. Однако, если у игрока есть фишка, то он отдает ее и не пропускает ход. Если игрок попадает на круг с изображением солнышка, то он ходит второй раз. Выигрывает игрок, который первым доберется до финиша.

Полученный продукт проектной деятельности может применяться в дальнейшем на уроках и во внеклассной работе.

На контрольном этапе педагогического эксперимента вновь проводилась диагностика развития представлений у четвероклассников о взаимосвязях в природе с применением прежних методик, результаты представлены на рисунке 2.

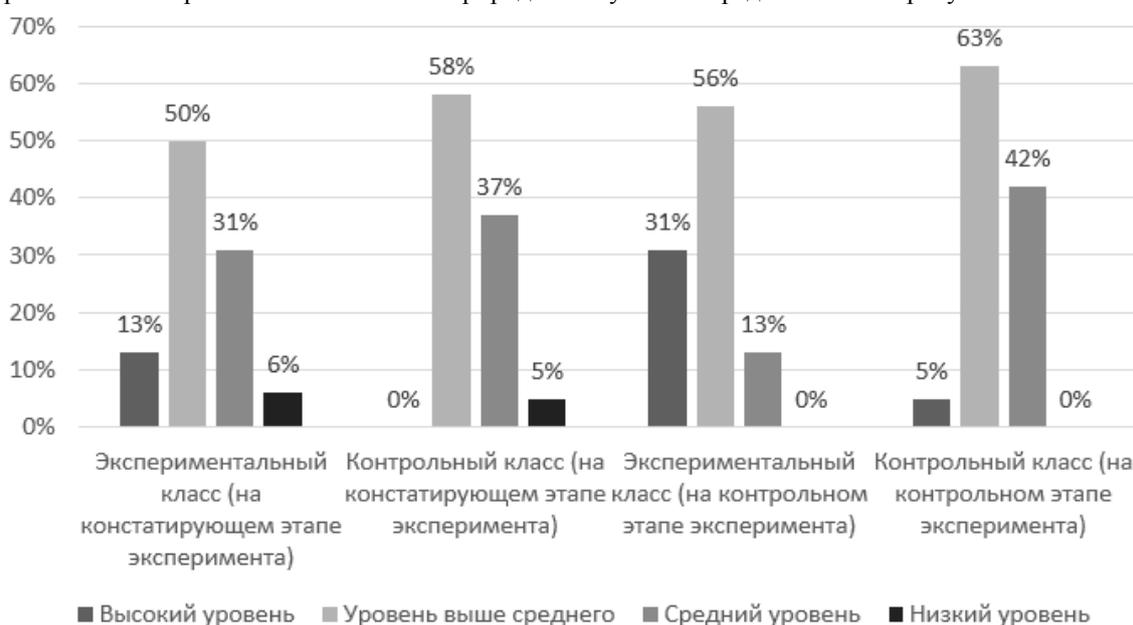


Рис. 2 Уровень развития у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе экспериментального и контрольного классов на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

В экспериментальном классе на контрольном этапе педагогического эксперимента количество обучающихся с высоким уровнем развития представлений о взаимосвязях в природе возросло по сравнению с констатирующим этапом почти в 2,4 раза, с уровнем выше среднего увеличилось на 6%, со средним уровнем, наоборот, уменьшилось на 18%, количество учащихся с низким уровнем развития представлений о взаимосвязях в природе выявлено не было. В контрольном классе существенные

изменения в развитии представлений о взаимосвязях в природе не произошли.

Для оценки значимости различий результатов на этапе констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальном и контрольном классах результаты были рассчитаны с помощью критерия Уилкоксона-Манна-Уитни в автоматизированной программе [6].

Результаты оценки значимости различий на констатирующем и контрольном этапе эксперимента приведены в таблице 1.

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

Этап эксперимента	Значение критерия Уилксона-Манна-Уитни (Wэмп)	Сравнение Wэмп с критическим значением критерия Уилксона-Манна-Уитни W 0,05 = 1,96
Констатирующий этап	1,4594	Wэмп < 1,96
Контрольный этап	5,0012	Wэмп > 1,96

Таким образом, педагогический эксперимент продемонстрировал положительную динамику уровня развития у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в учебном проектировании с использованием цифровой лаборатории Releon Kids, о чем свидетельствуют статистически значимые отличия полученных результатов в экспериментальных и контрольных классах. Проект

«Невидимые нити» с применением данной лаборатории позволил организовать результативную учебную работу по развитию у четвероклассников представлений о взаимосвязях в природе в системах «неживая природа-неживая природа» и «неживая природа-живая природа».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Биологический энциклопедический словарь / гл. ред. М.С. Гиляров. – Москва : Советская энциклопедия, 1986. – 831 с. – Текст : непосредственный.
2. Габдулинова, К.Г. Цифровая лаборатория Releon Kids как средство развития представлений о факторах внешней среды у четвероклассников / К.Г. Габдулинова, Е.Д. Лучинина. – Текст : непосредственный // Общество. Наука. Инновации (НПК-2019) : сб. ст. XIX всерос. науч.-практ. конф. : в 4 т. / Вятский гос. ун-т. – Киров, 2019. – С. 175-182.
3. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник для студентов учреждений высш. образования / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – Москва : Академия, 2015. – 336 с. – Текст : непосредственный.
4. Кошеева, Д.А. Развитие у четвероклассников представлений о свете в проектной деятельности с использованием цифровой лаборатории Releon Kids / Д.А. Кошеева, К.Г. Габдулинова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования : сб. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов / Вятский гос. ун-т. – Киров, 2020. – С. 557-566.
5. Материально-технические условия реализации ФГОС ОО в области ИКТ. – URL: <http://fgos.arkh-edu.ru/> (дата обращения: 18.11.2021). – Текст : электронный.
6. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – Москва : ИЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – Текст : непосредственный.
7. Пакулова, В.М. Методика преподавания природоведения : учебник для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / В.М. Пакулова, В.И. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Плешаков, А.А. Окружающий мир: 2 класс. Рабочая тетрадь. В 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков, М. Ю. Новицкая ; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 115 с. – Текст : непосредственный.
9. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников : учеб. пособие / А. И. Савенков. – 3-е изд., перераб. – Самара : Федоров : Учебная литература, 2010. – 189 с. – Текст : непосредственный.
10. Современное естествознание. В 10 т. : энциклопедия / гл. ред. В.Н. Сойфер. – Москва : Магистр-пресс, 2000. – Текст : непосредственный.
11. Тихомирова, Е.М. Тесты по предмету «Окружающий мир». 4 класс. Ч. 1 : к учебнику А.А. Плешакова, Е.А. Крючковой «Окружающий мир. 4 класс. В 2 ч. Ч. 1.» / Е.М. Тихомирова. – 14-е изд., перераб. и доп. – Москва : Экзамен, 2016. – 94 с. – Текст : непосредственный.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2015. – 27 с. – URL: <https://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (дата обращения: 15.10.2021). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Giljarov M.S. (ed.) Biologicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Biological Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaja jenciklopedija, 1986. 831 p.
2. Gabdulina K.G., Luchinina E.D. Cifrovaja laboratorija Releon Kids kak sredstvo razvitiija predstavlenij o faktorah vneshnej sredy u chetveroklassnikov [Releon Kids Digital Laboratory as a means of developing ideas about environmental factors in fourth graders]. *Obshhestvo. Nauka. Innovacii (NPK-2019)*: sb. st. XIX vseros. nauch.-prakt. konf.: v 4 t. [Society. The science. Innovations]. Kirov, 2019, pp. 175-182.
3. Klepinina Z.A., Akvileva G.N. Metodika prepodavaniija predmeta «Okružhajushhij mir»: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. obrazovanija [Methodology of teaching the subject “The world around us”]. Moscow: Akademija, 2015. 336 p.

4. Koshheeva D.A., Gabdulnina K.G. Razvitiye u chetveroklassnikov predstavlenij o svete v proektnoj dejatel'nosti s ispol'zovaniem cifrovoj laboratorii Releon Kids [Development of fourth graders' ideas about light in project activities using the Releon Kids digital laboratory]. *Pedagogika i psihologija v XXI veke: sovremennoe sostojanie i tendencii issledovaniya*: sb. materialov VIII Vseros. nauch.-prakt. konf. studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh pedagogov [Pedagogy and psychology in the 21st century: current state and research trends]. Kirov, 2020, pp. 557-566.
5. Material'no-tehnicheskie uslovija realizacii FGOS OO v oblasti IKT [Material and technical conditions for the implementation of Federal State Educational Standard of primary general Education in the field of ICT]. URL: <http://fgos.arh-edu.ru/> (Accessed 18.11.2021).
6. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanij (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. Moscow: IZ-Press, 2004. 67 p.
7. Pakulova V.M., Kuznecova V.I. Metodika prepodavaniya prirodovedeniya: uchebnik dlja studentov ped. in-tov po spec. № 2121 «Pedagogika i metodika nach. obuchenija» [Methods of teaching natural science]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 192 p.
8. Pleshakov A.A., Novickaja M.Ju. Okruzhajushhij mir: 2 klass. Rabochaja tetrad'. V 2 ch. Ch. 1 [The world around us: 2nd grade. Workbook. In 2 parts. Part 1]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 115 p.
9. Savenkov A.I. Metodika issledovatel'skogo obuchenija mladshih shkol'nikov: ucheb. posobie [Methodology of research training of younger schoolchildren]. Samara: Fedorov : Uchebnaja literatura, 2010. 189 p.
10. Sojfer V.N. (ed.) Sovremennoe estestvoznanie. V 10 t. [Modern Natural Science. In 10 vols.]. Moscow: Magistr-press, 2000.
11. Tihomirova, E.M. Testy po predmetu «Okruzhajushhij mir». 4 klass. Ch. 1: k uchebniku A.A. Pleshakova, E.A. Krjuchkovej «Okruzhajushhij mir. 4 klass. V 2 ch. Ch. 1.» [Tests on the subject “The world around us”. 4th grade. Part 1]. Moscow: Jezamen, 2016. 94 p.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of primary general Education]. Moscow: Prosveshhenie, 2015. 27 p. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (Accessed 15.10.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

A.S. Shangina, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud098136@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-2268-3872.

K.G. Gabdulnina, кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11786@vyatsu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.S. Shangina, 5th year Undergraduate Student, School of Pedagogy and Psychology, field of training: 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles), “Primary Education”, “Foreign language”, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud098136@vyatsu.ru.

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

УДК 796

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_197

**Анна Александровна Шуманина,
Елена Юрьевна Овсянникова**
г. Киров

**Методика снижения избыточной массы тела девушек 18-20 лет
средствами плавания**

Ожирение является серьезной проблемой во всем мире. Она существует уже тысячелетия. Объяснить это можно следующим: когда-то способность организма накапливать жир являлась эволюционным преимуществом, которое позволяло нашим предкам существовать в условиях длительного голодания. На сегодняшний день ожирение становится глобальной эпидемией, рушащей жизни миллионам людей. Данная проблема осложняет жизнь, приводит к многочисленным заболеваниям и нетрудоспособности. В ходе теоретического анализа научно-методической литературы сформулировано понятие, охарактеризованы виды, выявлены причины избыточной массы тела. Также были проанализированы средства и методы занятий в бассейне с лицами, имеющими избыточную массу тела. Также, необходимо указать, что проведен констатирующий эксперимент. В него входили следующие тесты: Индекс Кетле, калиперометрия, тест Купера, проба Руфье, измерение жизненной емкости лёгких.

Ключевые слова: ожирение, диета, избыточная масса тела, плавание, физические нагрузки.

**Anna Alexandrovna Shumanina,
Elena Yuryevna Ovsyannikova**
Kirov

The method of losing weight of 18-20 years aged girls by means of swimming

Obesity is a serious problem all over the world. It has been around for millennia. This can be explained as follows: once the body's ability to accumulate fat was an evolutionary advantage that allowed our ancestors to exist in conditions of prolonged starvation. Today, obesity is becoming a global epidemic, ruining the lives of millions of people. This problem complicates life, leads to numerous diseases and disability. In the course of theoretical analysis of scientific and methodological literature, formulate the concept, characterize the types, identify the causes of excess body weight. The means and methods of training in the pool with overweight people were also analyzed. Also, it is necessary to indicate that a stating experiment has been carried out. It included the following tests: Quetelet index, caliperometry, Cooper test, Rufier test, measurement of vital capacity of the lungs.

Keywords: obesity, diet, overweight, swimming, physical activity.

Избыточная масса тела – одна из самых больших опасностей, представляющих угрозу для жизни человечества, пожирающей его независимо от его социальной, профессиональной принадлежности, возраста или пола.

Основная угроза ожирения – инвалидизация людей всех возрастов, и, как следствие, снижение продолжительности жизни при приобретении вместе с избыточной массой сопутствующих заболеваний.

Потребление в пищу жирной еды, в то время как технический прогресс обеспечивает малоподвижный образ жизни – те факторы, которые провоцируют чрезмерный рост распространения избыточного веса.

Ожирение может стать причиной многих психологических проблем, приводит к депрессии, низкой самооценке. Отношение к людям с избыточным весом носит зачастую дискриминирующий характер, зачастую неадекватное, особенно в детском и подростковом возрасте. Все это является одной из самых распространенных причин, по которым люди не борются с данной проблемой [3].

Цель исследования: Улучшение физического развития у лиц, имеющих избыточную массу тела, за счет применения экспериментальной методики.

Средства и методы.

Как правило, для оптимального снижения веса необходимы физические тренировки не менее трех раз в неделю при уровне частоты сердечных сокращений 50-80% от максимального. Упражнения в воде переносятся гораздо легче благодаря выталкивающим свойствам воды, позволяющим снизить суставную нагрузку до 80 %.

Для коррекции ожирения очень один из самых эффективных типов упражнений – аэробные. Водные упражнения, такие как плавание, могут способствовать не только значительному снижению массы тела, но и развитию таких физических качеств, как сила, быстрота, выносливость, гибкость и ловкость.

Как правило, обычные аэробные упражнения на суше кроме развития общей выносливости, незначительно влияют на показатели силы. Также занятия плаванием улучшают показатели дыхательной и сердечно-сосудистой, при этом уменьшая количество жира в организме. Первый эффект от занятий начинает появляться через 3-4 недели при

регулярных занятиях. Гидротерапия отлично действует на сосуды, снижает нагрузку на сердце, уменьшает риск развития гипертонической болезни. Также успехи в занятиях плаванием повышают самооценку, помогают верить в благополучный исход лечения, улучшают поведение и самочувствие. Плавание является одним из лучших и безопасных аэробных видов нагрузок, при котором сжигание калорий происходит не менее усиленно, чем при беге. Суставы во время плавания практически не загружены, поскольку тело поддерживается водой [2].

Важное место в лечении ожирения занимает питание.

1. Необходимо значительно снизить в рационе количество углеводов, имеющих легкую усвояемость. Сахара не рекомендуется превышать 10-15 г в сутки. Речь идет не только о сахаре в чистом виде, но и о таких сладостях, как варенье, мед, соки, компоты, конфеты, шоколад. Также можно использовать вместо обычного сахара его заменители.

2. А вот белку в рационе должно уделяться повышенное внимание. Сюда входят нежирные сорта мяса, рыбы и птицы, молочные продукты, яйца. Рекомендуется удалять лишний жир с мяса.

3. Важно снижение в рационе жиров животного происхождения. Сюда главным образом относится сало, сливочное масло, жирные сорта мяса, яичные желтки.

4. Овощи и фрукты никогда не будут лишними в рационе. Они содержат большое количество витаминов, клетчатки, помогают продлить чувство сытости, при малом количестве калорий. У фруктов предпочтение определить цитрусам, яблокам, ягодам. Крайне полезна зелень.

5. Количество соли в рационе также следует снизить. В чистом виде ее необходимо существенно ограничить, это важно для нормализации водно-солевого обмена в организме человека. Соленые продукты также нужно уменьшить.

6. Различные соусы и пряности возбуждают аппетит, поэтому их тоже следует уменьшить в рационе.

7. Следует снизить продукты, содержащие крахмал. Это касается картофеля, хлеба и хлебобулочных изделий, макаронных изделий. Также нужно учитывать гликемический индекс продуктов [4].

К сожалению, на сегодняшний день состояние лечения избыточного веса находится на низком уровне. Причиной этого может послужить боязнь перед необходимостью длительное время соблюдать жесткую диету, голодать и истощать себя физическими нагрузками. Многие, не изучив достаточно вопрос питания, ищут программы похудения, при которых хотят за неделю на одной гречке или кефире похудеть на большое количество килограммов, абсолютно не задумываясь о последствиях, к которым такой нерациональный подход может привести. У многих случаются срывы и переедания, после которых сброшенный вес прибавляется в двойном размере. Важную роль в клинической оценке пациента с избыточной массой играет анамнез. Важно выявить наличие метаболических нарушений у родственников. Нужно уточнить динамику заболеваний в течение жизни. Необходимо уточнить перенесенные заболевания, а также спросить, с чем пациент связывает увеличение массы тела. Важно также, были ли периоды изменения привычного питания, присутствовали ли ранее периоды анорексии, рвоты, диареи, большой потери крови, нарушения половых функций, беременности, лактации, были ли применены биологически активные добавки или лекарственные препараты, влияющие на обмен веществ или же аппетит. Очень важно определить физическую активность, а также собрать информацию о вредных привычках и социально-экономическое и семейное положение пациента.

Несмотря на то, что существует множество диет, программ питания, тренировок, которое, кажется, уже изучены более чем предостаточно, есть огромное количество как специалистов, занимающихся вопросами правильного и рационального питания, так и специалистов в фитнес индустрии. К сожалению, на сегодняшний день состояние лечения избыточного веса находится на низком уровне.

На основании выявленного противоречия нами была выявлена проблема: разработка методики снижения избыточной массы тела средствами плавания.

Проанализировав достаточное количество литературных источников, была разработана методика снижения избыточной массы тела девушек 18-20 лет средствами плавания.

Занятия в бассейне для девушек с избыточной массой тела благотворно влияют на весь организм в целом. Улучшается не только координация движений, гибкость, мышечный корсет, но и физическое развитие [11]. Для снижения избыточной массы тела во многих методиках прорабатывается каждая мышечная группа по отдельности, однако используя средства плавания, задействуются все группы мышц [1]. Также занятия в воде оказывают минимальную нагрузку на опорно-двигательный

аппарат, но сжигание калорий повышается в полтора раза [10]

Будут использованы следующие методы научного исследования:

1. Теоретический анализ научно-методической литературы.

2. Педагогическое тестирование.

1) Индекс Кетле (индекс массы тела) [8].

2) Калиперометрия [5].

4) Проба Руфье.

5) Измерение жизненной емкости лёгких (ЖЕЛ).

3. Педагогический эксперимент [6].

4. Методы математической статистики.

Данные, которые получены в ходе педагогического эксперимента обрабатываются с помощью расчета t-критерия Стьюдента.

При планировании методики, были отобраны следующие средства:

– Различные общеразвивающие, имитационные, дыхательные, релаксационные упражнения в воде [9].

– Специальные приспособления: аквадоски, нудлы, гантели, шайбы [7].

– Музыкальное сопровождение.

Методика снижения избыточной массы тела девушек 18-20 лет будет применяться в течение 6 месяцев. За это время будут применены словесные, наглядные, равномерный, переменный, повторный методы.

Частота занятий – 2-3 раза в неделю. Продолжительность одного занятия 45 минут.

Интенсивность физических нагрузок – 50-70%.

Занятия для девушек с избыточной массой тела включают в себя 3 части: подготовительную, основную, заключительную.

В подготовительную часть (15 минут) входят: спуск в воду и разминка с целью подготовки организма к предстоящей нагрузке. В разминке выполняются различные упражнения, такие как ходьба и бег на месте и в движении в воде, проплывания небольших отрезков.

В основную часть (25 минут): Подводящие и имитационные упражнения, плавание с аквадосками, упражнения с нудлами, плавание в полной координации, общеразвивающие упражнения и с гантелями, повороты в воде, маховые упражнения.

В заключительной части (5 минут) применялись упражнения, направленные на приведение функциональных систем в спокойное состояние. Используются дыхательные упражнения, упражнения на растягивание и релаксацию.

Таким образом, разработанная методика включила в себя различные принципы, средства, методы и формы организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арефин, С.И. Физическая реабилитация учащихся 14–16 лет с ожирением : вып. квалификац. работа / С.И. Арефин. – Текст : электронный // Репозиторий Dspace : сайт. – Тольятти, 2016. – URL: <https://dspace.tltsu.ru/xmlui/handle/123456789/561?show=full> (дата обращения: 12.06.2022).

2. Булгакова, Н.Ж. Плавание : учебник для вузов / В.З. Афанасьев, Л.П. Макаренко, С.Н. Морозов. – Москва : Физкультура и спорт, 2001. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Гичев, Ю.Ю. Грязные игры чистых углеводов / Ю.Ю. Гичев. – Текст : электронный // ЛИТМИР : электрон. б-ка. – Москва, 2011-2022. – URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=651794> (дата обращения: 12.06.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
4. Джурек, С. Ешь правильно, беги быстро. Правила жизни сверхмарафонца / Скотт Джурек при участии Стива Фридмана ; пер. с англ. Н. Пятановой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Лыкова, Е.Ю. Руководство к практическим занятиям по возрастной анатомии, физиологии и гигиене : учеб.-метод. пособие для студентов. – Саратов : СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2019. – 80 с. – Текст : непосредственный.
6. Пашин, А.А. Мониторинг физического развития, физической и функциональной подготовленности учащейся молодежи : учеб. пособие / Н.В. Анисимова, О.Н. Опарина. – Пенза : ПГУ, 2015. – 144 с. – Текст : непосредственный.
7. Избыточный вес и ожирение : монография / В.Г. Передерий, С.М. Ткач, В.М. Кутовой, М.Н. Роттер. – К. : Старт-98, 2013. – 240 с. – Текст : непосредственный.
8. Тишковский, С.В. Современные подходы к лечению ожирения / Л.В. Никонова, И.П. Дорошкевич. – Текст : непосредственный // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2015. – № 2.
9. Шишов, А.Ю. Эффективная методика двигательной подготовки школьников : сб. ст. / В.А. Жук, И.П. Мартыненко. – Омск : ОГПИ, 1989 – 139 с. – Текст : непосредственный.
10. Шутова, Т.Н. Комплексное использование средств аквафитнеса в оздоровительной тренировке женщин 35-45 лет / А.В. Шаравьева. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 9.
11. Шутова, Т.Н. Аквафитнес : учеб. пособие / Т. Н. Шутова, А. В. Шаравьева. – Москва : ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2019. – 64 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Arefin S.I. Fizicheska ja rehabilitacija uchashhihsja 14–16 let s ozhireniem: vyp. kvalifikac. rabota [Physical rehabilitation of obese 14–16 aged students]. *Repozitorij Dspace: sajt [Dspace repository]*. Tol'jatti, 2016. URL: <https://dspace.tltsu.ru/xmlui/handle/123456789/561?show=full> (Accessed 12.06.2022).
2. Bulgakova N.Zh., Makarenko L.P., Morozov S.N. Plavanie: uchebnik dlja vuzov [Swimming]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 2001. 400 p.
3. Gichev Ju.Ju. Grjaznye igry chistyh uglevodov [Dirty games of net carbs]. *LITMIR: jelektron. b-ka [World of Literature]*. Moscow, 2011-2022. URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=651794> (Accessed 12.06.2022).
4. Dzhurek S., Fridmana S. Esh' pravil'no, begi bystro. Pravila zhizni sverhmarafonca [Eat right, run fast. Rules of life for an ultramarathon runner]. N. Pjatanovoj (ed.). Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 304 p.
5. Lykova E.Ju. Rukovodstvo k prakticheskim zanjatijam po vozrastnoj anatomii, fiziologii i gigiene: ucheb.-metod. posobie dlja studentov [Guide to practical exercises in age anatomy, physiology and hygiene]. Saratov: SGU im. N.G. Chernyshevskogo, 2019. 80 p.
6. Pashin A.A., Oparina O.N. Monitoring fizicheskogo razvitija, fizicheskoj i funkcional'noj podgotovlennosti uchashhejsja molodezhi: ucheb. posobie [Monitoring of physical development, physical and functional fitness of students]. Penza: PGU, 2015. 144 p.
7. Perederij V.G., Tkach S.M., Kutovoj V.M., Rotter M.N. Izbytochnyj ves i ozhirenie: monografija [Overweight and obesity]. K.: Start-98, 2013. 240 p.
8. Tishkovskij S.V., Doroshkevich I.P. Sovremennye podhody k lecheniju ozhirenija [Modern approaches to the treatment of obesity]. *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta [Journal of the Grodno State Medical University]*, 2015, no. 2.
9. Shishov A.Ju., Martynenko I.P. Jeffektivnaja metodika dvigatel'noj podgotovki shkol'nikov: sb. st. [Effective methods of motor training of schoolchildren]. Omsk: OGPI, 1989. 139 p.
10. Shutova T.N. Kompleksnoe ispol'zovanie sredstv akvafitnesa v ozdorovitel'noj trenirovke zhenshhin 35-45 let [Integrated use of aqua fitness in health training of women aged 35-45]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Scientific notes of the University. P.F. Lesgaft]*, 2018, no. 9.
11. Shutova T.N., Sharav'jova A.V. Akvafitnes: ucheb. posobie [Aquafitness]. Moscow: FGBOU VO «RJeU im. G. V. Plehanova», 2019. 64 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Шуманина, студент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, факультет физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: shumaninaanna@mail.ru.

Е.Ю. Овсянникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: us11214@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2269.

INFORMATION ABOUT THE AUTORS:

A.A. Shumanina, Student, Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Culture, Faculty of Physical Culture and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: shumaninaanna@mail.ru.

E.Yu. Ovsyannikova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Culture, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: us11214@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0046-2269.

**Елена Анатольевна Быкова,
Екатерина Алексеевна Глазырина**
г. Шадринск

**Взаимосвязь самооценки и социометрического статуса
в старшем дошкольном возрасте**

В статье приведены результаты изучения взаимосвязи самооценки и социометрического статуса в старшем дошкольном возрасте. В качестве гипотезы исследования выступила предположение о том, что между положением ребёнка в группе сверстников и оценкой ребёнком себя, которая оказывает влияние на его поведение и деятельность, существует взаимосвязь

Для выявления особенностей самооценки и статуса ребёнка в группе сверстников были использованы методики: «Подарок» Т.А. Репиной, «Два Домика» Е.О. Смирновой, «Лесенка» В.Г. Щур, «Оцени свои качества» Е.О. Смирновой. В исследовании приняло участие 60 детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования было выявлено, что дети с адекватной самооценкой (их оказалось большинство в исследуемой выборке) имеют более выигрышное положение в группе и занимают статус предпочитаемых и среднестатусных.

Ключевые слова: самооценка, дошкольник, социометрический статус, положение в группе сверстников.

**Elena Anatolyevna Bykova,
Ekaterina Alekseevna Glazyrina**
Shadrinsk

The relationship between self-esteem and sociometric status in older preschool age

The article presents the results of studying the relationship between self-esteem and sociometric status in older preschool age. The hypothesis of the study was the assumption that there is a relationship between the position of a child in a peer group and the child's self-assessment which affects his behavior and activity.

To identify the features of self-esteem and the status of a child in a peer group, such methods as "Gift" by T.A. Repina, "Two Houses" by E.O. Smirnova, "Ladder" by V.G. Shchur, "Evaluate your qualities" by E.O. Smirnova were used. The study involved 60 children of senior preschool age.

During the study, it was revealed that children with adequate self-esteem (they were the majority in the study sample) have a more advantageous position in the group and occupy the status of preferred and average.

Keywords: self-esteem, preschooler, sociometric status, position in a peer group.

Проблема влияния детского коллектива на развитие личности в дошкольном возрасте в настоящее время является достаточно актуальной, поскольку для дальнейшего развития ребёнка важен именно детский, первый, ранний опыт отношений дошкольников со сверстниками и взрослыми. На его основе будет строиться дальнейший ход развития личности.

Во взаимоотношениях со сверстниками формируются значимые для дальнейшей социальной успешности индивида качества личности: доброта, искренность, правдивость, отзывчивость, умение сопереживать, слушать другого, преодолевается детский эгоцентризм. Важная роль в этом процессе отводится общественным чувствам, привычкам. При совместной деятельности приходит понимание общности интересов, формируются основы самооценки и самооценки. В зависимости от характера самооценки у ребёнка складывается отношение к себе, влияющее на характер его поведения, активности и общего эмоционального состояния.

В то же время, трудности, возникающие в процессе общения со сверстниками, место, которое за-

нимает ребёнок в коллективе, непринятие его другими детьми, конфликтные отношения могут негативно сказываться на формировании личности и вызывать конфликтность, скрытность, грубость, вплоть до элементов агрессии в поведении ребёнка.

К проблеме исследования детского коллектива обращались многие отечественные классики детской психологии: Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский и А.С. Залужный, Т.Н. Счастливая, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, Г.С. Илюшины, Р.Т. Надеждина, С.Т. Якобсон, П.Г. Нежнова, В.С. Мухина, А.А. Рояк.

В своих исследованиях авторы показали, что в детском коллективе достаточно быстро устанавливается устойчивая структура и появляется избирательное отношение детей друг к другу, появляются первые предпочтения во взаимодействии (Я.Л. Коломинский и Т.А. Репина); кроме того, появляются первые попытки проявления лидерства среди детей и их влияния друг на друга (А.С. Залужный).

Т.А. Репиной и Л.Т. Бухтияровой показана значимость эмоционально-оценочного отношения детей

при выборе партнёра по общению, игре. При этом являются первые симпатии и антипатии, которые неизменно оказывают влияние на этот выбор [3].

Ряд учёных приходит к мнению о том, что положение ребёнка в группе сверстников связано с его личностными характеристиками и индивидуальными психологическими особенностями.

Требования общества и государства к коммуникативному развитию детей постоянно повышаются. Согласно ФГОС дошкольного образования «... условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают: установление правил взаимодействия в разных ситуациях: создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развитие умения детей работать в группе сверстников...» [5].

Достаточно актуальной остаётся в настоящее время и проблема формирования самооценки в онтогенезе. Данному вопросу посвятили свои исследования Н.Е. Анкудинова, О.А. Белобрыкина, В.А. Горбачева, И.И. Чеснокова. Авторы подчёркивают, что большую роль в формировании самооценки дошкольника играют оценки, которые демонстрируют взрослые в различных видах деятельности, особенно.

На развитие способности дошкольника адекватно оценивать свои возможности влияют ряд феноменов, которые были изучены в зарубежной и отечественной науке. В.В. Столин говорил о способности к самовыделению и принятию себя; с точки зрения К. Хекхаузена самооценка развивается по мере накопления представлений о своих возможностях; Л.И. Божович описывала развитие у ребёнка этических инстанций, которые влияют на произвольность. Во всех случаях постепенно происходит перенос прямых оценок взрослых, их принятие посредством интериоризации в собственные знания о себе.

И.И. Чеснокова под глобальной самооценкой понимает «...особое аффективное образование личности, которое является результатом интеграции самопознания и эмоционально-ценностного самоотношения или общее чувство «за» или «против» себя как совокупность позитивных и негативных моментов самоотношения человека к себе...» [7, С. 87].

Как утверждают С.Г. Якобсон и Г.И. Морева «...самооценку принято понимать как оценку, которую человек даёт себе сам. Однако такое понимание не учитывает некоторых специфических случаев, когда даваемая себе оценка, тем не менее, не совпадает с самооценкой...» [8, С.57].

В качестве основных особенностей формирования самооценки в дошкольном возрасте выделя-

ются преимущественно развитие способности детей осознавать свои достоинства и недостатки верно, учитывая отношение к ним со стороны взрослых и сверстников. Благодаря этому происходит усвоение норм и образцов поведения, следование им и развитие личности в целом [2].

Как указывает М.И. Лисина, «...динамика формирования самооценки дошкольника в трёх направлениях: самооценка становится частной, т.е. дифференцированной; возрастает число качеств личности и видов деятельности, оцениваемых ребёнком; возникает оценка себя во времени...» [6, С.100]. Ребёнок может уже адекватно оценивать собственные действия и соотносить их с предлагаемыми обществом образцами.

От конкретных оценок ребёнок переходит к обобщённым; от оценок родителей, педагогов и других значимых взрослых, а впоследствии сверстников, ребёнок переходит к пониманию и оценке качества результата своей деятельности при решении конкретных задач. При этом оценка родителей является преобладающей по отношению к другим видам оценок. Так разворачивается механизм формирования самооценки дошкольника, указывает Р. Днисова [6].

На ранних этапах развития личности оценка ребёнком себя преимущественно носит положительный характер, однако постепенно возникает критическое отношение к оценке себя взрослыми и сверстниками. На основе этого развивается самокритичность. Далее способность оценивать себя адекватно расширяется. Знания ребёнка о себе углубляются, становятся более осознанными обобщёнными. При этом их побудительно-мотивационная роль усиливается. Кроме того, изменяется и эмоционально-ценностное отношение к себе, приобретает его стабильность, избирательность и дифференцированность.

По мнению М.И. Лисиной «самооценка является механизмом переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса, то есть, механизмом «обрастания» знаний о себе, соответствующим отношением к самому себе...» [2, С. 57].

Именно в этом возрасте важно закладывать основы для развития адекватной самооценки. Это станет фундаментом для будущих возможностей ребёнка реально оценивать свои возможности, достигать поставленной цели и рассчитывать силы для их реализации. Завышенная, либо заниженная самооценка нарушает адекватность восприятия оценок окружающих, повышают чувствительность к ним у дошкольников.

Этот факт неизменно оказывает влияние на формирование взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. При этом, самооценка определённым образом влияет и на положение ребёнка в группе. Сравнивая себя с другими детьми, ребёнок расширяет представление о себе, учится оценивать свои успехи и неудачи. Неадекватное оценивание себя может приводить к конфликтам и непониманию реального положения вещей [3].

Проблеме становления и развития межличностных отношений посвящено значительное число экспериментальных и теоретических исследований, в том числе В.К. Котырло, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина и др.

В ряде исследований указывается на ведущую роль личностного фактора в регуляции взаимоотношений ребёнка с детьми и взрослыми в коллективе и влияющего на весь ход социального и культурного развития.

Группа детского сада рассматривается как целостное образование, имеющее единую функциональную систему со своей структурой и динамикой. Именно в ней устанавливается социометрический статус старшего дошкольника, который напрямую зависит от межличностных отношений внутри детской группы [4]. В старшем дошкольном возрасте дифференциация детей по положению в группе становится очевидной: часть детей являются более популярными, часть приобретают статус отвергаемых группой.

Характер взаимоотношений со сверстниками не может не влиять на общее развитие личности, захватывая разные её составляющие: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую сферы. Низкий социометрический статус связан с такими нарушениями эмоциональной сферы детей, как неврозы, тревога, повышенный уровень страхов, а также может стать причиной аддитивного поведения (В.В. Лебединский) [1].

Согласно исследованиям автора, самооценка отвергнутых детей характеризуется противоречивостью, нередко бывает завышенной или заниженной и часто конфликтной. Дети редко проявляют инициативу в общении, не уверены в себе. Боязливый, демонстрируют поведение пренебрежительного характера, с явными признаками дезадаптации, не стремятся к самреализации [1].

Следовательно, изучение особенностей самооценки в дошкольном возрасте, а также её связи с социометрическим статусом является актуальным

направлением психолого-педагогических исследований, поскольку позволяет своевременно выявить нарушения отдельных звеньев процесса формирования личности и коммуникативной сферы ребёнка. Поскольку дошкольный возраст является начальным периодом образования личности, сенситивным для развития качеств, определяющих адекватное оценивание себя и положение ребёнка в группе, возникает возможность организации психолого-педагогического сопровождения этот процесса в данный возрастной период.

Однако, несмотря на достаточное количество исследований, посвящённых проблеме общения в дошкольном возрасте, такой аспект как связь социометрического статуса с самооценкой личности изучен недостаточно. Возникает противоречие между необходимостью оптимизации статуса ребёнка в группе сверстников, развитии его коммуникативных навыков с одной стороны, и недостаточным количеством экспериментальных данных о личностных характеристиках, обуславливающих положение ребёнка в группе с другой.

Таким образом, в качестве основной проблемы исследования можно обозначить проблему изучения взаимосвязи социометрического статуса и самооценки в старшем дошкольном возрасте.

Целью нашего исследования было изучение взаимосвязи самооценки и социометрического статуса в старшем дошкольном возрасте.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что между социометрическим статусом ребёнка дошкольного возраста и его самооценкой существует взаимосвязь. В исследовании приняло участие 70 детей в возрасте 6 лет.

Для выявления особенностей самооценки и статуса ребёнка в группе сверстников были использованы методики: «Подарок» Т.А. Репиной, «Два Домика» Е.О. Смирновой, «Лесенка» В.Г. Щур, «Оцени свои качества» Е.О. Смирновой.

Сводные результаты данных об уровнях самооценки дошкольников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста, %

Методики	Методика «Лесенка»	Методика «Оцени свои качества»	Итого
Завышенная	39	8	23,5
Адекватная	58	83	70,5
Заниженная	3	9	6

Данные, полученные нами при исследовании самооценки дошкольников, свидетельствуют о том, что у 23,5% испытуемых завышенная самооценка для них характерна переоценка себя и своих возможностей; у 6% – самооценка занижена. Большинство детей (70,5%) имеют адекватную самооценку и объективно воспринимают свои достоинства и недостатки.

Анализ результатов, полученных по методике «Два Домика» (Е.О. Смирновой) позволяет сделать вывод, что в группе 22% детей имеют статус «звезды», получившие наибольшее количество выборов; 61% детей являются предпочитаемыми; 16% игнорируемые (не получили ни одного выбора). Отвергаемых детей в группе нет. Анализ результатов по методике «Подарок» Т.А. Репиной показывает, что в группе 59% детей имеют средний

статус в группе сверстников; 19% имеют высокий статус и 22% низко статусных детей.

Дети со средним статусом являются достаточно благополучной категорией детей. Они достаточно адекватно оценивают и воспринимают систему межличностных отношений группы, а также являются наиболее референтными личностями для всех без исключения статусных категорий. Их мнение учитывается остальными членами детского коллектива, они часто бывают в центре внимания, активно организуют деятельность группы, являясь инициаторами событий. В то время, как дети с вы-

соким статусом обладают высокими коммуникативными навыками, редко играют в одиночестве. Дети с низким статусом чаще бывают в роли наблюдающих, не бывают инициаторами игр, остаются незамеченными сверстниками.

Для определения взаимосвязи социометрического статуса и самооценки детей старшего дошкольного, был применен коэффициент корреляции К. Пирсона r . Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что зафиксирована прямая связь, между социометрическим статусом и самооценкой дошкольника: чем выше самооценка, тем выше социометрический статус ребёнка в группе.

Таблица 2

Результаты статистического анализа взаимосвязи самооценки и социометрического статуса у детей дошкольного возраста, г

Методики	«Подарок» Т.А. Репина	«Два Домика» Е.О. Смирнова
«Лесенка» В.Г. Щур	0,50 при $p \leq 0,01$	0,47 при $p \leq 0,01$
«Оцени свои качества» Е.О. Смирновой	0,65 при $p \leq 0,01$	0,54 при $p \leq 0,01$

При проведении исследования было выявлено, что в группе преобладают дети с адекватной самооценкой, они же в группе занимают социометрический статус «предпочитаемого» и «принимаемого». Они общительны, в коллективе ведут себя уверенно, активны и инициативны в деятельности, что делает их привлекательными в глазах сверстников и повышает их статус в группе и популярность.

Повышенная чувствительность детей с заниженной самооценкой, их малая контактность, застенчивость, молчаливость и скованность приводит к неспособности постоять за себя, отказу от сотрудничества. Они с трудом включаются в деятельность, не активны, не уверены в себе, и как следствие, занимают низкостатусное положение в группе.

Дети с завышенной самооценкой склонны переоценивать свои достоинства, недооценивая и не

признавая свои недостатки. Часто они конфликтны обидчивы, так как имеют искажённое представление о себе. Это служит затрудняющим фактором в общении со сверстниками, что приводит к ухудшению их положения в группе. Полученные нами данные подтверждают гипотезу о связи самооценки и социометрического статуса ребёнка дошкольника в группе сверстников.

Данное исследование не претендует на законченность, поскольку требует дальнейшего изучения причин нарушений социометрического статуса дошкольника в связи самооценкой, особенностей отношения воспитателя и ребёнка, детско-родительских отношений, влияющих на самовосприятие и оценку себя у детей в дошкольном возрасте, приводящих к изменению положения ребёнка в группе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В.В. Лебединский. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 104 с. – Текст : непосредственный.
2. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина ; под ред. А.Г. Рузской. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.
3. Репина, Т.А. Межличностные отношения в группе детского сада / Т.А. Репина. – Текст : электронный // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 55-летию Ин-та дошк. воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца, Москва, 15 дек. 2015 г. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2016. – С. 26-29. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27561303> (дата обращения: 20.03.2022).
4. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 120 с. – Текст : непосредственный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 20.03.2022). – Текст : электронный.
6. Фризен, А.В. Особенности формирования самооценки у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Фризен. – Текст : электронный // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 52. С. 99-100. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21047661> (дата обращения: 20.03.2022).
7. Чеснокова, И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – Москва : Наука, 1977. – 144 с. – Текст : непосредственный.
8. Якобсон, С.Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1983. – № 8. – С. 55–61. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Lebedinskij V.V. Narusheniya psichicheskogo razvitiya u detej: ucheb. posobie [Disorders of mental development in children]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1985. 104 p.
2. Lisina M.I. Obshtenie, lichnost' i psihika rebenka [Communication, personality and psyche of the child]. In A.G. Ruzskoj (ed.). Moscow: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODJeK, 1997. 384 p.
3. Repina T.A. Mezhlchnostnye otnosheniya v grupe detskogo sada [Interpersonal relationships in a kindergarten group]. *Aktual'nye problemy obrazovaniya i nauki: tradicii i perspektivy: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashh. 55-letiju In-ta doshk. vospitaniya i 110-letiju so dnja rozhdeniya A.V. Zaporozhca, Moskva, 15 dek. 2015 g.* [Urgent problems of education and science: traditions and prospects]. Moscow: Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2016, pp. 26-29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27561303> (Accessed 20.03.2022).
4. Smirnova E.O., Holmogorova V.M. Mezhlchnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrekciya [Interpersonal relationships of preschoolers: diagnosis, problems, correction]. Moscow: VLADOS, 2005. 120 p.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Preschool Education]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (Accessed 20.03.2022).
6. Frizen, A.V. Osobennosti formirovaniya samoocenki u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Features of the formation of self-esteem in older preschool children]. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera* [Collections of conferences of Research Scientific Centre Sociosphere], 2013, no. 52, pp. 99-100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21047661> (Accessed 20.03.2022).
7. Chesnokova I.I. Problemy samosoznaniya v psihologii [Problems of self-consciousness in psychology]. Moscow: Nauka, 1977. 144 p.
8. Jakobson S.G., Moreva G.I. Adekvatnaja samoocenka kak uslovie npravstvennogo vospitaniya doshkol'nikov [Adequate self-esteem as a condition for moral education of preschoolers]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1983, no. 8, pp. 55-61.

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.

Е.А. Глазырина, 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 of Development Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

E.A. Glazyrina, 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

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_205

Юлия Мансуровна Едиханова
г. Шадринск

Развитие мотивации достижения успеха у старшеклассников

Статья посвящена исследованию феномена мотивации достижения успеха в целом, а также выделению его структурных компонентов у обучающихся образовательной организации. Были выделены мотивационный, личностный и регуляторно-волевой компоненты, описаны их уровневые характеристики, представлен качественный и количественный анализ экспериментальных данных. Рассмотрены возможности специально разработанной психолого-педагогической программы в формировании различных компонентов мотивации достижения у обучающихся образовательной организации на основе внедрения комплексной психолого-педагогической программы. В работе представлены основные методы, механизмы развития мотивации достижения успеха, выделены факторы, затрудняющие психокоррекционный процесс в условиях образовательной организации. Доказана возможность применения в практической деятельности разработанной системы развития мотивации достижения обучающихся с помощью специально созданной для этого психологической программы на основе психологического тренинга.

Ключевые слова: мотивация достижения успеха, развитие, школьники, тренинг, механизмы, условия, факторы.

Yuliia Mansurovna Edikhanova
Shadrinsk

Development of motivation to achieve success in high school students

The article is devoted to the study of the phenomenon of motivation to achieve success in general as well as to define its structural components among students of an educational organization. Motivational, personal and regulatory-volitional components were identified, their level characteristics were described, qualitative and quantitative analysis of experimental data was presented. The possibilities of a specially developed psychological and pedagogical program in the formation of various components of achievement motivation among students of an educational organization based on the introduction of a comprehensive psychological and pedagogical program are considered. The paper presents the main methods, development mechanisms of motivation to achieve success, highlights the factors that complicate the psychocorrection process in an educational organization. The possibility of applying in practice the developed system of development of students' achievement motivation with the help of a specially created psychological program based on psychological training is proved.

Keywords: motivation for success, development, pupils, training, mechanisms, conditions, factors.

Введение.

В настоящее время проблема изучения мотивации достижения является одной из важных и значимых в психолого-педагогической науке и практике, все более этот вопрос актуализируется в процессе решения прикладных задач в рамках образовательной организации. Проблема мотивации деятельности, поиска её движущих сил вызывает значительный интерес со стороны разных наук, направленных на изучение человека как субъекта общества. Причинами повышенного внимания к мотивации достижения можно обозначить разноплановые явления общества, поскольку в современном мире особое значение придается продуктивной деятельности, ориентированной на результат. Основным внутренним условием включения человека в деятельность и обеспечения ее эффективности оказывается мотивационная составляющая личности. Одним из видов мотивов, определяющих продуктивность деятельности, является мотив достижения успеха.

В формировании и развитии адаптивности и жизнестойкости индивида, благоприятного формирования личности в целом, формировании оптимальной самооценки и уровня притязаний большая роль отводится феномену достижения успеха и преуспевания в разнообразных сферах жизни. Доказывается, что достижение успеха является важным фактором, обуславливающим социальное функционирование индивида, поскольку его действия зависят от мотивов, которые их стимулируют, и целей, которые индивид определяет как приоритетные, и данный феномен имеет огромное психологическое значение в разрезе проблемы успешности индивида (И.В. Зейвальд) [2].

Необходимо отметить, что современные условия жизни подрастающего поколения отличаются динамичностью, которая сопровождается повышенным уровнем социальной активности. Современные дети должны быть адаптивны и стрессоустойчивы к быстроменяющимся внешним условиям, к действию внутренних факторов (повышению тревожности, неуверенности) в связи со сложившимися обстоятельствами, гибки в своих мотивационных тенденциях, иметь устойчивое эмоцио-

нальное состояние, а также определенные индивидуально-личностные особенности, которые оказывает влияние на все виды деятельности в целом. Стратегия поведения, которая формируется в процессе социального функционирования человека обуславливает его становление как субъекта деятельности, способного осознанно ставить жизненные цели и добиваться их, брать на себя ответственность за принятие решения. Такую стратегию поведения обеспечивает мотивация достижения, отражающая ценностное отношение индивида к себе как личности и субъекту деятельности. Успешное выполнение продуктивной деятельности требует от человека не только высокоразвитых способностей, но и таких важных мотивационных характеристик, как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата.

Исследовательская часть.

Поведенческая активность индивида, его действия и деятельность складывается как минимум из двух функциональных сторон: побудительной и регулятивной. Гибкость и устойчивость действий индивида входит в зону ответственности регулятивной стороны, в то время как побудительная сторона отвечает за активность и направленность действий и имеет непосредственное отношение к мотивации. С мотивационной сферой личности так или иначе связаны практически все аспекты жизнедеятельности человека, любой выбор, любой поведенческий акт, которые совершает индивид, его взаимодействия и различные интеракции, успешность в выполнении какой-либо деятельности обусловлены системой мотивации.

Предсказывать и корректировать поведение определенных людей возможно только на основе знаний и представлений об их системе и иерархии мотивов, потребностей, ценностей. Принятие во внимание ведущих мотивов, установок, целей, стремлений, желаний и интересов людей создает основу продуктивного управления ими (И.Л. Соломин) [4].

Проблеме мотивации, как фундаментальной проблеме и ведущему феномену психики и сознания человека посвящено большое количество отечествен-

ных и зарубежных теоретических и экспериментальных исследований (В.Н. Мясисев, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, З. Фрейд, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, К. Левин, Б. Скиннер, А. Маслоу, и др), в которых перечисленные исследователи освятили разнообразные теории мотивации, структурированы закономерности в развитии и формировании мотивации, определены личностные, когнитивные, ситуационные факторы, детерминирующие мотивацию в целом и различные её виды [2].

Проблемой мотивации достижения занималось немало ученых, среди них можно назвать Д. Макклеланда, Д. Аткинсона, Ф. Хайдера, Б. Вайнера и др. За продолжительное время изучения этого явления ему дали немало определений. М.Ш. Магомед-Эминов трактовал понятие «мотивации достижения» как регуляцию поведения, Д. Макклелланд как стремление к выходу на более высокую ступень своих возможностей. В нашем исследовании мы склонны придерживаться определения И.И. Бойко: мотивация достижения — это особый механизм, вызывающий такое состояние, которое способствует активизации и организации процесса достижения поставленной цели, достижение которой позволит личности самоутвердиться [1].

Кроме этого, в психологической литературе, как зарубежной, так и отечественной, представлены структурные и содержательные компоненты мотивации достижения (Дж. Роттер, А. Бандура, Б. Вайнер, М. Салигман и др.), процессуальные параметры и системные составляющие (М.Ш. Магомед-Эминов, Т.О. Гордеева), изучена роль мотива достижения в мотивационной сфере личности, детерминированную обусловленность деятельности этим мотивом (А.А. Реан, Т.В. Корнилова, М.В. Куприна, и др.) [2].

Самым сложным периодом становления и развития личности с позиции мотивационной составляющей является юношеский возраст, который сопровождается трансформацией всей мотивационной системы, выстраиванием сложных иерархий мотивов и ценностных ориентаций, что в свою очередь детерминировано предстоящей профессионализацией личности, стремлением к достижениям намеченных целей, эффективность процесса овладения разными типами компетентностей, определением своего места в жизни. Кроме этого, данный возрастной период квалифицируется как период обретения адекватной оценки личностного потенциала и уровня притязаний, повышения уровня развития самосознания и самоуважения; нарастанием сознательных мотивов поведения, совершенствуются целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, самообладание. Большую роль в развитии волевой регуляции поведения играет мотивация достижения успеха, выступающая произвольной организацией ресурса человека, поддерживает намерение выполнять действие в активном состоянии и независимо от возникающих препятствий. Внутренняя мотивация является основой воли, саморегуляции.

Помимо этого, актуальность обусловлена следующими тенденциями. Современным юношам неопределенность и возможные риски в некоторой мере усложняют выбор жизненной стратегии, цели. Абрамова С.Б. обуславливает это тем, что у них снижены предсказательные возможности, поэтому они должны быть готовы к преодолению любых препятствий, а также быть решительными и уверенными в себе. Вдобавок к этому у молодых людей, отсутствует представление об элементарных ограничениях на пути к цели в виде социального неравенства в силу феномена «эпистемологической ошибки поздней современности». Это рождает необходимость развития личности, способной выбирать предпочтительную стратегию, по которой они смогут следовать, грамотно учитывая все риски и решая возникшие на пути к цели препятствия.

Как описано выше, есть юноши, у которых имеются трудности с представлением своей жизненной стратегии, цели. Кроме такой проблемы современного юношества есть еще одна, которая заключается в том, что у некоторых молодых людей нет понимания, что такое жизненная стратегия и в целом отсутствует понимание, чего они хотят достичь в своей жизни. Это также подчеркивает нашу актуальность ввиду того, что ученики хотят быть успешными, но либо не имеют понятия как ими быть, либо обладают недостаточными навыками достижения предпочитаемых целей.

Актуальность нашего исследования объясняется также тем, что на уроках преподаватели на слабом уровне способствуют развитию мотивации достижения. Как утверждают О.А. Завьялова и Е.Н. Станченко на уроках не всегда востребовано стремление ученика к успеху ввиду того, что преподавателями не всегда используются методы развития мотивации достижения.

Обозначенные явления предопределили актуальность нашего исследования и высветили проблемный момент, решение которого будет способствовать не только устранению противоречий, но и позволит устранить дефицит в результативных и дающих наибольший эффект средств психолого-педагогической помощи обучающимся.

В основу нашего исследования легло предположение о том, что внедрение специально разработанной программы развития мотивации достижения успеха у старшеклассников приведет не только к повышению уровня изучаемого психологического феномена, но и благоприятно отразится на развитии всей мотивационно - ценностной системы детей, усовершенствует их личностный потенциал, поможет решению проблем самоопределения и самоутверждения.

Экспериментальная часть нашего исследования предполагала ряд этапов и проводилась в логике психолого-педагогического эксперимента. Диагностическим исследованием было охвачено шестьдесят обучающихся старших классов МБОУ «Лицей № 1» г. Шадринска Курганской области.

Имея в виду структурную модель компонентов мотивации достижения успеха И.И. Бойко, мы подобрали комплекс психодиагностических мето-

дик, позволяющий оценить исходный уровень развития изучаемых компонентов. Психодиагностический инструментарий представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Психодиагностический комплекс

Компоненты мотивации достижения успеха	Психодиагностические средства
Мотивационный компонент	опросники Т. Элерса «Изучение мотивации к успеху» и «Изучение мотивации избегания неудачи»
Личностный компонент	опросник для определения источников мотивации Джона Барбуто, опросник типа поведенческой активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка
Регуляторно-волевой компонент	опросник «Самооценка волевых качеств» Н.Е. Стамбуловой, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

Констатирующий эксперимент предполагал выявление наличествующего уровня мотивации достижения у обучающихся и включал в себя поэтапное изучение каждого компонента описанной ранее структурной модели. Экспериментальные данные, полученные с помощью стандартизованных самоотчетов, подвергались количественному и качественному анализу. В результате качественного анализа эмпирических данных были выделены уровни развития мотивационного, личностного и волевого компонентов мотивации достижения успеха у обучающихся образовательной организации. Критериями выделения уровней и описания уровней характеристик выступили индикаторы уровней развития изучаемых феноменов в каждой отдельной методике.

Для выделения уровней развития мотивационного компонента критериями выступили суммированные показатели выраженности стремления к достижению успеха и избегания неудач. Испытуемые с высоким уровнем мотивационного компонента в выполнении продуктивной деятельности стремятся к её успешному завершению (даже при наличии помех), к высокой результативности этой деятельности; к совершенствованию своего мастерства и получению лучших показателей; выбирая задания, чаще руководствуются степенью их сложности, интересом и возможностью улучшить свои навыки.

В основу синтезирования уровней развития личностного компонента мотивации достижения у обучающихся, выделенных на основе применения двух опросников, легли следующие критерии: во-первых, это источники мотивации и их выраженность (внутренние и внешние источники) - внутренние процессы, инструментальная мотивация, внешняя Я-концепция, внутренняя Я-концепция и интернализация цели; во-вторых, тип поведенческой активности при выполнении деятельности и достижении значимых целей. Таким образом, обучающиеся, отнесенные к группе с высоким уровнем развития личностного компонента, характеризуются наличием внутренних источников мотивации («внутренние процессы»,

«внутренняя Я-концепция» и «интернализация цели») – движущими силами при выполнении деятельности являются их внутренние убеждения, жизненные ценности, позиции идеального образа Я; такие ребята стараются получать удовольствие и наслаждение от процесса, соотнося его со своими компетенциями и индивидуализированным набором личностных черт; стремятся к удовлетворению потребности в признании, постоянной готовности конкурировать и участвовать во многих видах деятельности, отличаются активностью, повышенным темпом деятельности, собранностью. Однако, предпочтительным является средний уровень активности деятельности, при котором имеется адекватное стремление к достижению успеха, склонность к здоровой конкуренции и уравновешенности.

Уровневая характеристика регуляторно-волевого компонента мотивации достижения обучающихся складывалась на основе компиляции критериев и показателей индивидуального стиля саморегуляции поведения на основе показателей регуляторных процессов - планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, а также уровня развития волевых качеств (целеустремленность, настойчивость и упорство, смелость и решительность, инициативность и самостоятельность, самообладание и выдержка). Высокий уровень развития общей саморегуляции демонстрируют испытуемые, отличающиеся легкостью освоения новыми видами активности, гибкостью реакций на изменяющиеся условия, уверенностью в своих силах в новых обстоятельствах, самостоятельностью, большей осознанностью, которая позволяет адекватно соотносить свои возможности с поставленными задачами деятельности, высокой мотивацией достижения, дающей возможность компенсировать влияние индивидуально-типологических особенностей человека, затрудняющими достижение цели.

Количественные результаты изучения структурных компонентов мотивации достижении успеха у обучающихся представлены на рисунке 1.

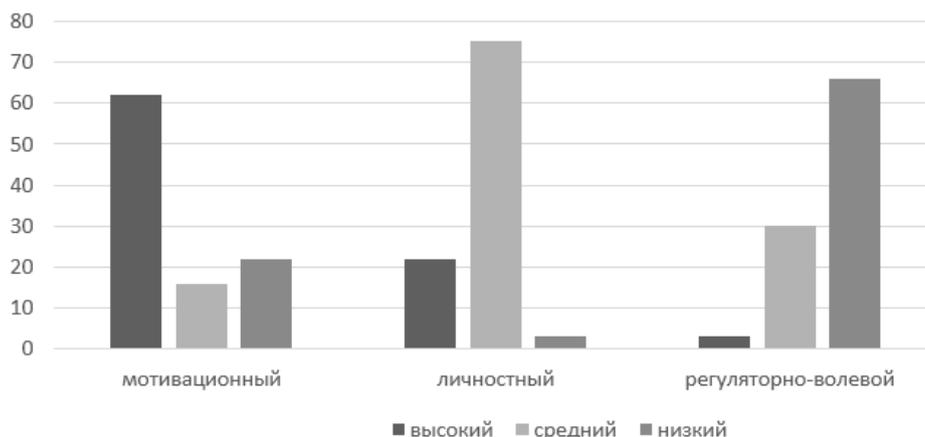


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням развития компонентов мотивации достижения, %

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о неоднородности развития компонентов мотивации достижения у старшекласников. Как видно из рисунка, лучше всего в исследуемой выборке представлен мотивационный компонент (62% испытуемых имеют высокий уровень). Недостаточный уровень развития имеет волевой компонент - у 66% опрошенных низкий уровень развития волевых качеств: смелость и решительность (68%), настойчивость и упорство (70%), инициативность, самостоятельность, самообладание (по 57-58%), а также преобладает низкий уровень общей саморегуляции, сниженные оценки выявились по показателям гибкость, оценивание результатов, самостоятельность. Обычно такие люди характеризуются сбоями в регуляционной системе, при планировании опираются на мнения других людей, не самостоятельны, зависимы от внешних оценок, теряются в новых условиях, адаптация к трудностям часто нарушена, гибкость планирования, оценивания внешних условий деятельности, результатов и корректирующих действий страдает, поэтому часто испытывают неудачи в выполнении деятельности. Выяснилось, что в исследуемой выборке в целом преобладает средний уровень развития личностного компонента, при этом большинство опрошенных имеют внутренние источники мотивации, примерно треть испытуемых руководствуются внешним источником «Внешняя Я-концепция», поддерживая свой образ Я, входящие в него черты личности, ценностные ориентации оценками референтной группы; десятая часть выборки в достижении своих целей и выполнении деятельности источником мотивации имеют инструментальную мотивацию, т.е. выполнение деятельности детерминировано потребностью получить вознаграждение, чаще материальное. Кроме этого, подавляющее число испытуемых характеризуется эмоциональной стабильностью и устойчивостью в стрессовых ситуациях, уверенностью и прогностичностью поведения, не стремятся к доминированию, но при необходимости с легкостью берут на себя роль лидера.

Суммарный анализ данных по всем компонентам позволил выделить уровни мотивации достижения:

- высокий уровень выявили у 23,3% испытуемых – им характерно достижение запредельно высоких результатов. Во время их достижения юноши желают получать удовольствие и наслаждение от процесса. При этом они реалистично и детализировано составляют планы достижения цели, видя значимые условия ее достижения;
- средний уровень продемонстрировали 48,3% опрошенных – такие дети характеризуются способностью достигать достаточных показателей деятельности, при этом у них отмечается склонность к здоровой конкуренции, уравновешенности, решительности и самоуверенности;
- низкий уровень определенно выявился у 28,4% подростков - им лень делать сложные задания, а если они все же выполняют их, то делают это ради каких-либо осязаемых вознаграждений, платы, премии и др. Обычно они не способны сохранять внутреннее спокойствие, а также действовать взвешенно и разумно в сложных жизненных ситуациях.

Таким образом, результаты исследования особенностей мотивации достижения успеха у обучающихся указали на необходимость внедрения специально разработанной психологической программы по формированию и развитию мотивации достижения успеха с применением методов, тактик и технологий психологического воздействия.

Формирующий этап нашего исследования проходил на базе МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска, Курганской области, в котором приняло участие 15 обучающихся десятых классов (контрольная группа включала аналогичное количество обучающихся). На этом этапе апробировалась коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение уровня мотивации достижения у детей в целом, а также всех ее структурных компонентов. Программа состояла из 28 занятий, которые проводились с периодичностью 2-3 раза в неделю.

Программа развития мотивации достижения в юношеском возрасте носила комплексный харак-

тер, включая в себя разделы работы с детьми, родителями и педагогами в соответствии с принципом привлечения ближайшего социального окружения при осуществлении коррекционной деятельности. Для взрослых, участвовавших в программе формирующего эксперимента, были организованы проблемные беседы, лектории, предложены рекомендации по развитию и воспитанию школьников с целью развития мотивации достижения успеха.

Программа включала в себя мотивационный комплекс разноплановых занятий, актуализируя решение ряда задач: усилить стремление к самоутверждению, к получению удовольствия от самообразования, стимулируя личностный компонент мотивации достижения; развить самостоятельность и инициативность, настойчивость и упорство в достижении цели, входящие в волевой компонент мотивации достижения; укрепить стремление к достижению успеха, цели.

Психокоррекционное воздействие осуществлялось на основе внешних и внутренних механизмов формирования и развития мотивации успеха (сообщение информации, внушение надежды, активирование чувства общности, имитационное поведение, групповая сплоченность, мотивационное обуславливание, фиксация мотива), а также учитывая механизмы стихийного формирования личности, в частности, механизм идентификации, освоения социальных ролей, сдвига мотива на цель, которые вторично активизируются в подростковом возрасте и способствуют развитию осознанной постановки целей деятельности, сознательной регуляции и соподчинения мотивов, предпочтения внутренних мотивов деятельности.

Деятельный принцип и принцип комплексов психологического воздействия легли в основу комплектования психокоррекционных методов и психологического инструментария, учитывая ведущую деятельность, широту охвата личности, возможностью интеграции выбранных механизмов: тренинговый метод, арт-терапия, игротерапия, метод создания позитивных образов, метод аффирмации, визуализации, релаксации и психогимнастики, кроме этого проводились лекции, беседы, дискуссии. Анализ возможных методов психологической работы позволил выделить наиболее целесообразные из них для решения задач исследования, например, метод тренинга как основной метод (мотивационного тренинга и тренинга личностных и волевых качеств) [1].

Беря во внимание принцип постепенности вхождения в коррекционный процесс, содержательно программа была разделена на этапы - диагностический, установочный, развивающий, закрепляющий и этап оценки эффективности. Диагностический этап, в соответствии с принципом единства диагностики и коррекции, предварял и завершал цикл коррекционно-развивающих занятий, в том числе происходила оценка эффективности психокорректирующих воздействий. В процессе реализации занятий установочного, развивающего и

закрепляющего этапов решались основные задачи формирующего эксперимента. Каждое занятие данной программы состояло из вводной, основной и заключительной части.

Установочный этап подразумевал использование таких упражнений, в ходе которых участники могли почувствовать эмоциональное сближение, симпатии к участникам группы и сплоченность, ощутили чувство принадлежности к новой сформированной группе, испытали желание активно присоединиться и работать в группе; легче адаптироваться к коррекционно-развивающему процессу, тренинговому формату работы, не испытывая внутреннего напряжения. На данном этапе в работе привлекался механизм групповой сплоченности, предполагая создание эмоционально-благоприятного климата в группе. Для этого мы использовали методы, способствующие более близкому знакомству друг с другом, которое не может быть обеспечено в образовательном процессе, способствующие снижению напряжения, раскрепощению.

Развивающий этап был посвящен реализации цели программы и поставленных задач, включал в себя три последовательных цикла, исходя из структурных компонентов мотивации достижения успеха, описанной выше.

Часть развивающих занятий была посвящена усилению осознанности в сфере мотивации в целом, всех сильных мотивационных сторон участников, усвоению компонентов мотивационной системы человека, осознанию и поиску источников мотивации и способов самомотивирования, получению знаний о причинах снижения мотивации через активизацию механизмов - внушение надежды, активизация чувства общности, мотивационное обуславливание, имитационное поведение и сообщение информации.

Реализация занятий также служила целью осознания положительных перспектив развития мотивации достижения, оказание психологической поддержки и помощи в поиске источников мотивации, повышения уверенности в себе и уверенности в положительном исходе коррекционно-развивающих воздействий.

Кроме этого, способствовали пониманию у испытуемых не уникальности своих проблем, пониманию, что у других участников группы имеются схожие проблемы развития, что позволило им преодолеть эгоцентрическую позицию и появлению чувства солидарности, и повышению самооценки во время рефлексии.

После каждого проведенного цикла занятий осуществлялся диагностический срез достижения участниками группы поставленных задач.

Закрепляющий этап имел целью рефлексии, резюмирование, оценку полученных результатов, обобщение приобретенного опыта и обсуждение вопросов, связанных с дальнейшим его использованием.

Этап оценки эффективности включал использование тех же психодиагностических методов, что

и на этапе констатации, а также включал в себя процедуры и техники, целью которых являлось измерение психологического содержания и динамики реак-

ций, способствующих появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, и стабилизации позитивной самооценки. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение испытуемых по уровням проявления мотивации достижения до и после формирующих воздействий, %

	экспериментальная группа		контрольная группа	
	до	после	до	после
высокий	26,7	73,3	19,9	26,7
средний	47,3	16	49,3	47,3
низкий	26	10,7	30,8	26

Для оценки достоверности различий в исследуемых выборках до и после проведения экспериментальной работы использовался критерий Фишера (F^*). Анализ данных контрольного эксперимента, проведенного после внедрения коррекционно-развивающей программы, показал наличие значимых различий в уровнях развития мотивации достижения успеха у обучающихся в экспериментальной группе ($F^*_{эмп} = 2,656$, при $p \leq 0,01$). В контрольной группе испытуемых значимых различий в проявлении уровней мотивации достижения не выявлено, полученное значение ($F^*_{эмп} = 0,435$, при $p \leq 0,01$) находится в зоне незначимости.

Качественный анализ, проведенный по результатам внедрения психологической программы по формированию мотивации к успеху у обучающихся, выявил факторы, детерминирующие эффективную её реализацию:

- замкнутость, неуверенность испытуемых в своих возможностях, сопровождаемая неадекватно заниженной самооценкой (испытуемые отказывались от выполнения упражнений, испытывали трудности в высказывании своих мыслей, трудности вербализации своих состояний);

- индивидуально-возрастные особенности обучающихся, например, трудности возникали из-за низкого уровня произвольного внимания, отсутствия гибкости мышления и не готовности работать над собой (сложно удержать внимание на конкретном мотиве, трудно перестроиться, изменить свое мнение, представление о себе и своей жизни, т.е. «сложно думать по-другому»);

- высокий уровень внутреннего напряжения, скованность, неспособность расслабиться затрудняли некоторым участникам группы участие в играх и упражнениях;

- затрудняли процесс ассимиляции и интеграции результатов проделанной работы и выводов, сделанных в ходе рефлексивной части занятий недостаточный уровень развития логического мышления.

Всё вышеизложенное предопределило необходимость проведения дополнительной, индивиду-

альной, надкоррекционной работы с теми участниками группы, которые испытывали наибольшие затруднения. Индивидуальные занятия и консультации способствовали гармонизации личности и самооценки, личностному росту участников, развитию навыков уверенного поведения, изменению установок.

Условиями, способствующими эффективное внедрение программы выступили: активизация деятельности всех детей на занятиях, стимулирование их собственной активности, как основополагающего условия развития личности; регулярность и систематичность коррекционно-развивающих занятий позволила погрузить участников группы в глубокий трансформационный процесс; материально-техническое обеспечение психокоррекционного процесса; активное участие родителей и педагогов в реализации программы, что обеспечивало актуализацию стихийного механизма формирования личности – идентификацию; эмоционально-благоприятное подкрепление и похвалу со стороны экспериментатора, актуализируя стихийный механизм сдвига мотива на цель.

Заключение

Проведенное психолого-педагогическое исследование возможностей развития мотивации достижения успеха у обучающихся старшего школьного возраста выявило, что эффективному развитию изучаемого феномена способствует специально созданная коррекционно-развивающая программа, построенная с учетом тактик и технологий психокоррекционного воздействия. Доказано, что психологическая программа, основанная на заданиях, направленных на поиск источников мотивации, активизирующей деятельность, развивающих мотивацию достижения успеха, снижающих мотивацию избегания неудачи и развивающих волевые качества и стили саморегуляции способствует не только повышению исходного уровня мотивации достижения успеха у обучающихся, но и повышение личностного потенциала, согласованности образа Я, самооценки и мотивационной системы личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бойко, И.И. Мотивация достижения у подростков-спортсменов и ее развитие в процессе проведения коррекционно-тренинговых занятий : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Инна Ивановна Бойко. – Иркутск, 2014. – 24 с.
2. Едиханова, Ю.М. Формирование мотивации достижения успеха персонала организации посредством психологического тренинга / Ю.М. Едиханова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2020. – № 12. – С. 77–83. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44458530&>.
3. Зейвальд, И.В. Влияние мотивов социального успеха на трудовую адаптацию личности в новой организации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.0005 / И.В. Зейвальд ; Рос. гос. соц. ун-т. – Москва, 2008. – 25 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15921569>. – Текст : электронный.
4. Соломин, И.Л. Психосемантический подход к исследованию трудовой мотивации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И.Л. Соломин ; РГППУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 27 с.

REFERENCES

1. Bojko I.I. Motivacija dostizhenija u podrostkov-sportsmenov i ee razvitie v processe provedenija korrekcionno-treningovyh zanjatij. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Motivation of achievement in adolescent athletes and its development in the process of correctional training sessions. Ph. D. (Psychology) thesis]. Irkutsk, 2014. 24 p.
2. Edihanova Ju.M. Formirovanie motivacii dostizhenija uspeha personala organizacii posredstvom psihologicheskogo treninga [Formation of motivation for the success of the organization's personnel through psychological training]. *Concept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2020, no. 12, pp. 77–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44458530&>.
3. Zejval'd I.V. Vlijanie motivov social'nogo uspeha na trudovuju adaptaciju lichnosti v novoj organizacii. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [[Influence of motives of social success on the labor adaptation of a person in a new organization. Ph. D. (Psychology) thesis]. Moscow, 2008. 25 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15921569>.
4. Solomin I.L. Psihosemanticheskij podhod k issledovaniju trudovoj motivacii. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Psychosemantic approach to the study of work motivation. Ph. D. (Psychology) thesis]. Sankt-Peterburg, 2009. 27 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.М. Едиханова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: edikhanova79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7804-1185.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu.M. Edikhanova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Development Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: edikhanova79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7804-1185.

УДК 159.92

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_212

**Валентина Игоревна Охупкина,
Екатерина Павловна Кириллова**
г. Киров

Взаимосвязь агрессивности и ощущения счастья у подростков

Счастье – одна из главных ценностей в жизни человека. Стремление к нему составляет неотъемлемую часть природы людей. В настоящее время в социуме ощущается дефицит счастья, поскольку жизнь современного человека наполнена потоком стрессовых ситуаций, негативных новостей, возрастающих требований. Данным отрицательным воздействиям особенно подвластны несовершеннолетние, в частности подростки. Подростковый возраст – кризисный период в жизни каждого человека, в организме происходят не только физиологические, но и психологические изменения. Агрессивность подростков – протест против действительности, стремление самоутвердиться. Склонность к агрессивному поведению, перепады настроения, негативизм оказывают воздействие на ощущение подростками счастья.

В статье рассмотрены особенности агрессивности и ощущения счастья в подростковом возрасте, а также воздействие данных показателей друг на друга. Выдвигаемой гипотезой эмпирического исследования, результаты которого представлены в работе, является существование взаимосвязи агрессивности и ощущения счастья у подростков: чем ниже уровень агрессивности, тем выше уровень ощущения счастья. В статье описана организация психологического исследования и использованные диагностические методы. Представлены результаты качественного и количественного анализа исследования взаимосвязи агрессивности и ощущения счастья у респондентов – подростков в возрасте 16-17 лет (по периодизации Д.Б. Эльконина).

Ключевые слова: агрессивность, ощущение счастья, подростковый возраст, взаимосвязь, уровень.

Valentina Igorevna Okhapkina,
Ekaterina Pavlovna Kirillova
Kirov

Correlation of adolescents' aggressiveness and happiness

Happiness is one of the main values in human life. The aspiration for it is an inseparable part of human nature. Nowadays there is a shortage of happiness in society. The life of a person is filled with a stream of stressful situations, negative news and increasing demands. These negative impacts especially affect minors, in particular adolescents. Adolescent years is a critical period in every person's life. Not only physiological but also psychological changes occur in the body. The adolescents' aggressiveness is a protest against reality, the desire to establish themselves. The tendency toward aggressive behavior, mood swings, negativism influence on adolescents' happiness.

The article considers the features of aggressiveness and a sense of happiness in adolescence and also the impact of aspects on each other. The proposed hypothesis of empirical research is the existence of a link between aggressiveness and a happiness in adolescents. The results of the hypothesis are presented in research. When the level of aggressiveness is lower, the level of happiness is higher. The article describes the organization of psychological research and the diagnostic methods that were used. The results of a qualitative and quantitative analysis of the study on the link between aggressiveness and happiness in adolescents aged 16-17 years (according to the D.B. Elkonin periodization) are presented.

Keywords: aggressiveness, happiness, adolescence, link, level.

Феномен счастья вызывал интерес с давних пор, но особенно актуально стало его исследование в последние годы.

Изучению счастья посвящено множество исследований в рамках таких наук, как философия, социология, психология. Одним из первых, кто упомянул о счастье, стал древнегреческий философ Демокрит. В его понимании, счастье – особенное состояние души, для которого характерны хорошее настроение, баланс, гармония, симметрия, бесстрашие и уравновешенность. Демокрит считал, что ценность счастья заключается в мудрости и спокойствии [7, С. 2].

Автор теории счастья и монографии «Психология счастья», М. Аргайл определял счастье, как единый фактор человеческого опыта, который состоит из трёх частей, во многом не зависящих один от другого. Он говорил об удовлетворённости жизнью, наличии положительных и отсутствию отрицательных эмоций [5, С. 1].

Счастье не является чем-то объективным, это субъективное переживание, так, как только сам человек может установить, что является счастьем, и определить, счастлив ли он. Счастье – позитивное чувство, доставляющее больше удовольствия, а не мысль, не проект, не воспоминание. Ощущение счастья – человеческое качество, у животных нет предрасположенности к этому, а вот у человека существует «чувство счастья». Оно выражается приподнятостью настроения, лёгкостью, беззаботностью и наполненностью. Только для человека счастье имеет большое значение, становясь вершиной возможностей его переживаний [8, С. 9].

Формирование ощущения счастья происходит под влиянием факторов благополучной жизни, к которым относятся положительные отношения в семье, хорошее образование, здоровье, возможность регулярного общения, самовыражения и самоутверждения, материальный достаток, интересная и хорошо оплачиваемая работа. Полнота и устойчивость ощущения счастья определяется це-

леустремлённостью, активностью и энергией человека. Также большое влияние на формирование ощущения счастья оказывает степень увлечённости человека работой или другим делом, занятием. Включенность человека в широкие сети взаимодействия и взаимопомощи является ещё одним фактором, обеспечивающим полноценное ощущение счастья [4, С. 88].

Отсутствие положительно окрашенных эмоций и замена их отрицательными в связи с большим количеством негативных новостей, стрессогенных факторов в современном обществе влечёт за собой дефицит ощущения счастья. Наиболее восприимчивой группой являются подростки.

Подростковый период – переходный, трудный, критический и переломный – это связано с важностью и сложностью процессов, которые происходят в этом возрасте, а также с переходом от одной жизненной стадии к другой. Переход от детства к взрослой жизни связан с развитием всех сторон: физической, умственной, нравственной, социальной. Во всех направлениях формируется качественно новое образование, появляются элементы взрослости, меняются отношения с взрослыми и товарищами, а также самосознание [1, С. 113].

Эмоциональная чувствительность и неуравновешенность, свойственные подросткам, обуславливают характер импульсивных действий. По мнению М.Л. Мельниковой, подростковый возраст – наиболее сензитивный период в плане проявления агрессивности, так как к этому возрасту уже сформированы и достаточно устойчивы свойства личности, в числе которых агрессивность, которые влияют на возникновение соответствующей формы поведения. Именно в подростковом возрасте внешняя детерминация в виде модели агрессивного поведения, как наиболее успешной формы активности среди сверстников имеет высокую значимость [2, С. 28].

Вслед за Н.И. Конюховым под агрессивностью мы будем понимать «качество человека, выражающееся в проявлении враждебности, негатив-

ных чувств по отношению к другим людям, стремлении к насильственным действиям по отношению к окружающим людям или объектам. Агрессивность может являться формой снятия внутреннего напряжения, а также формой проявления психологических личностных процессов» [6, С. 2].

Становление агрессивного поведения у подростков – сложный процесс, в котором участвуют многие факторы. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению, как посредством прямых подкреплений, так и путем наблюдения агрессивных действий, пытаюсь пресечь негативные отношения между своими детьми, родители могут ненамеренно поощрять то самое поведение, от которого хотят избавиться. Родители, которые применяют крайние суровые наказания и не контролирующее занятия детей, могут обнаружить, что их дети агрессивны и непослушны [3, С. 2].

В данной работе мы предполагаем, что существует взаимосвязь между агрессивностью и ощущением счастья у подростков, при чём, чем ниже уровень агрессивности, тем выше уровень ощущения счастья.

Исследование проводилось в одной из школ г. Кирова. В качестве респондентов выступили ученики 10-х классов (N = 71) в возрасте 16-17 лет (из них 49 девочек и 22 мальчика).

При изучении взаимосвязи агрессивности и ощущения счастья были использованы следующие методики: опросник уровня агрессивности А. Басса, А. Дарки, Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI, обновлённый Оксфордский опросник счастья, тест счастья С. Любомирски, авторская анкета, предназначенная для выявления представлений подростков о счастье.

Представим результаты анализа ответов респондентов по каждому опроснику в отдельности.

В первую очередь, рассмотрим полученные результаты по опроснику уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки. В исследовании нас особо интересует процентное распределение респондентов по уровням индекса агрессивности. Отметим, что индекс агрессивности складывается из суммы таких шкал, как «Физическая агрессия», «Раздражение» и «Вербальная агрессия», поэтому процентное распределение по ним не оставим в стороне. Также стоит обратить внимание на результаты распределения по уровням косвенной агрессии. Результаты процентного распределения респондентов по уровням индекса агрессивности и шкалам опросника представлены в таблице 1.

Таблица 1

Процентное распределение респондентов по уровням индекса агрессивности и шкалам опросника уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки

	Индекс агрессивности	Физическая агрессия	Раздражение	Вербальная агрессия	Косвенная агрессия
Низкий уровень	9%	44%	5%	5%	5%
Средний уровень	42%	24%	28%	37%	47%
Повышенный уровень	41%	21%	34%	41%	34%
Высокий уровень	1%	4%	9%	4%	13%
Очень высокий уровень	7%	7%	24%	13%	1%

Анализируя таблицу, можно сделать вывод о том, у 42% респондентов выявлен средний уровень индекса агрессивности. У подростков со средним уровнем индекса агрессивности существует вероятность того, что в критической, сложной ситуации они будут вести себя и действовать агрессивно, но после того, как успокаиваются, зачастую, просят прощения за свою несдержанность. Именно данной особенностью подростки со средним уровнем индекса агрессивности отличаются от подростков с высоким уровнем. Также обратим внимание на то, что большое количество участников исследования (41%) обладают повышенным уровнем индекса агрессивности.

Ответы преобладающего большинства респондентов (44%) свидетельствуют о низком уровне физической агрессии. Подростки с низким уровнем физической агрессии крайне редко используют против другого человека физическую

силу. Мы можем предположить, что преобладание в выборке низкого уровня физической агрессии связано с высоким самоконтролем и уровнем культурного развития участников исследования.

34% участников исследования присущ повышенный уровень раздражения. Для таких подростков свойственна готовность к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем возбуждении. Повышенный уровень раздражения в данной выборке может быть выявлен в связи с тем, что подросток сдерживает физическую агрессию и становится более напряженным и возбуждённым.

Большинству (41%) респондентов присущ повышенный уровень вербальной агрессии. Повышенный уровень вербальной агрессивности у подростков свидетельствует о том, что им свойственно выражение негативных чувств как через форму (ссоры, крики, визг), так и через содержание словесных ответов (упреки, угрозы, проклятья, ругань,

насмешки). Как мы можем видеть, у 47% респондентов преобладает средний уровень косвенной агрессии. У таких подростков иногда происходят взрывы ярости в крике, они могут послетничать, злобно пошутить об окружающих, топтать ногами, бить кулаком по столу. Респонденты понимают, что выражать агрессию в форме нанесения телесных повреждений в их возрасте уже неправильно, а отрицательные эмоции накапливаются и им нужен выход, тогда подростки находят способ в психологической раз-

рядке за счёт словесной формы выражения негативных чувств или за счёт переноса агрессии с другого человека на окружающие предметы.

Обратим внимание на результаты Фрайбургского многофакторного личностного опросника, а именно на шкалы «Спонтанная агрессивность», «Реактивная агрессивность» и «Раздражительность». Результаты процентного распределения респондентов по уровням шкал Фрайбургского многофакторного личностного опросника представлены в таблице 2.

Таблица 2

Процентное распределение респондентов по уровням шкал Фрайбургского многофакторного личностного опросника

	Спонтанная агрессивность	Реактивная агрессивность	Раздражительность
Низкий уровень	23%	10%	23%
Средний уровень	28%	45%	28%
Высокий уровень	49%	45%	49%

С учётом ответов участников исследования можно говорить о преобладании у большинства респондентов (49%) высокого уровня спонтанной агрессивности. Высокий уровень свидетельствует о повышенном уровне психопатизации, который создаёт предпосылки для импульсивного поведения.

Большинству участников исследования (по 45%) присущ средний и высокий уровни реактивной агрессивности. У данных подростков высок уровень психопатизации, которая характеризуется агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

49% респондентов обладают высоким уровнем раздражительности. Для таких подростков свойственно неустойчивое эмоциональное состояние со склонностью к аффективному реагированию.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что по результатам опросника уровня агрессив-

ности А. Басса и А. Дарки подросткам присущ низкий уровень физической агрессии, средний уровень индекса агрессивности и косвенной агрессии, повышенный уровень вербальной агрессии и раздражения, а по данным Фрайбургского многофакторного личностного опросника – средний и высокий уровни реактивной агрессивности, высокий уровень спонтанной агрессивности и раздражительности. Перед тем как перейти к корреляционному анализу, нам также необходимо проанализировать ответы респондентов по методикам, направленным на изучение уровня счастья и представлений респондентов о нём.

Следующей методикой, результаты которой мы рассмотрим, будет обновлённый Оксфордский опросник счастья.

Процентное распределение респондентов по уровням счастья показано на рисунке 1.

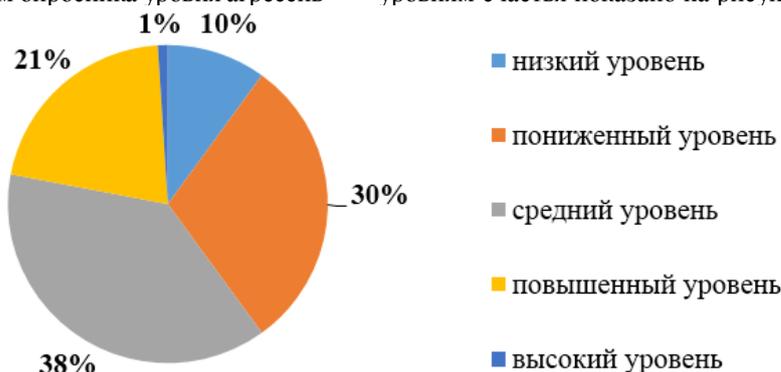


Рис. 1. Процентное распределение респондентов по уровням счастья

С учетом ответов участников исследования можно говорить о преобладании у 38% респондентов среднего уровня счастья.

Данные процентного распределения респондентов по уровням субъективного благополучия представлены на рисунке 2.

Как мы можем видеть, у большинства респондентов (31%) наблюдается средний уровень субъективного счастья.

Для анализа полученных ответов на вопросы 1, 3 – 6 и 8 авторской анкеты, предназначенной для выявления представлений подростков о счастье, был использован контент – анализа.

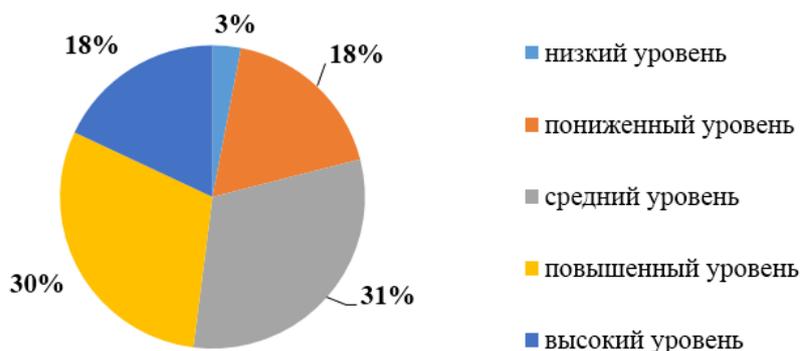


Рис. 2. Процентное распределение респондентов по уровням субъективного благополучия

Для большинства подростков счастьем является удовлетворённость жизнью. Многих из респондентов счастливыми делают окружающие люди, члены семьи, друзья и общение с ними. Большинству подростков для того, чтобы ощущать себя счастливыми, всего хватает. По мнению многих участников исследования, счастливый человек испытывает приятные ощущения, у него хорошее настроение, на лице улыбка, он часто смеётся, счастлив и рад. Добиться ощущения счастья, с точки зрения преобладающей части опрошенных, можно, если жить для себя, верить в свои силы и

делать то, что приносит удовольствие. Главная рекомендация респондентов – чтобы стать счастливым, нужно узнать себя лучше, найти гармонию с собой, наслаждаться собой и окружением, жить так, как хочется, и радовать себя.

Необходимо также проанализировать ответы респондентов на закрытые вопросы №2 и №7.

В вопросе №2 участники исследования оценивали, как часто они чувствуют себя счастливыми. Процентное распределение респондентов в соответствии с ответами на вопрос №2 авторской анкеты показано на рисунке 3.

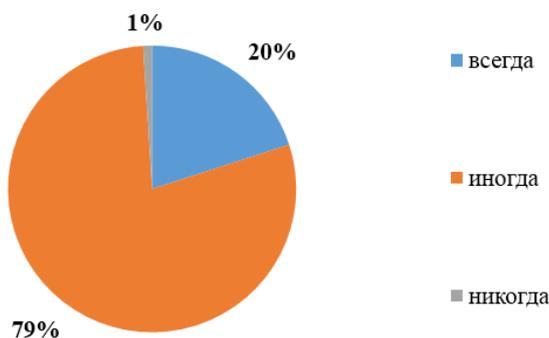


Рис. 3. Процентное распределение респондентов в соответствии с ответами на вопрос №2 авторской анкеты

С учетом ответов участников исследования можно говорить о преобладании у них ответа «иногда» на вопрос «Как часто ты чувствуешь себя счастливым?», что свидетельствует о том, что периодически у подростков происходят счастливые моменты, но это происходит не на постоянной основе.

В вопросе №7 подростки высказывали своё мнение относительно вопроса «Счастье человека в его руках?». Данные процентного распределения респондентов в соответствии с ответами на вопрос №7 авторской анкеты представлены на рисунке 4.

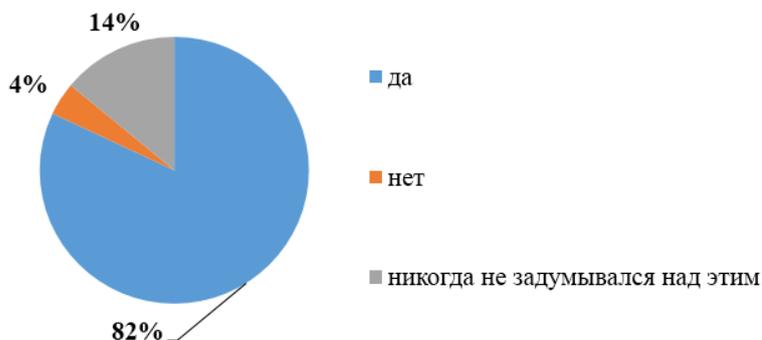


Рис. 4. Процентное распределение респондентов в соответствии с ответами на вопрос №7 авторской анкеты

Анализируя диаграмму процентного распределения респондентов в соответствии с ответами на вопрос №7 авторской анкеты, можно говорить о том, что большинство респондентов считает, что счастье человека в его руках.

Таким образом, в данной выборке у респондентов выявлен средний уровень счастья и средний уровень субъективного счастья. Также отметим, что преобладающее большинство подростков иногда чувствуют себя счастливыми.

Для выявления взаимосвязи между агрессивностью и ощущением счастья был использован линейный коэффициент корреляции Пирсона. Корреляционный анализ был проведен между всеми методиками, наиболее показательным для нашего исследования оказался статистический анализ между ответами на вопрос №2, «Как часто ты чувствуешь себя счастливым?», авторской анкеты и опросником уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки. Результаты данной корреляционной взаимосвязи представлены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляционная взаимосвязь между ответами на вопрос №2 авторской анкеты, предназначенной для выявления представлений подростков о счастье, индексами враждебности, агрессивности и шкалами опросника уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки

	Как часто ты чувствуешь себя счастливым?
Индекс враждебности	0,030
Индекс агрессивности	0,012
Физическая агрессия	0,154
Косвенная агрессия	0,099
Раздражение	-0,141
Негативизм	-,253*
Обида	-0,145
Подозрительность	0,007
Вербальная агрессия	-,259*
Чувство вины	-0,048

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Была выявлена обратная, слабая, но значимая корреляционная связь между ответом на вопрос №2 авторской анкеты и негативизмом (выше негативизм, реже человек чувствует себя счастливым). Обратная, слабая, значимая связь также обнаружена между ответом на вопрос №2 авторской анкеты и вербальной агрессией, то есть, чем ниже вербальная агрессия, тем выше ощущение счастья. В связи с этим, мы можем сделать вывод о том, что подростки, которые не выражают негативные чувства через крик, проклятия и угрозы, чаще чувствуют себя счастливыми и могут назвать себя

счастливыми людьми. Выявленные корреляционные связи имеют двухсторонний характер, что позволяет говорить о взаимном влиянии друг на друга.

Таким образом, с помощью корреляционного анализа гипотеза, выдвинутая в данной статье, была частично доказана, поскольку вербальная агрессия обратно коррелирует с частотой ощущения себя счастливым у респондентов подросткового возраста.

Перспективой исследования является расширение выборки, тогда существует вероятность появления наиболее высокой и часто встречающейся корреляции между агрессивностью и ощущением счастья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабаев, Т.М. Психологические особенности агрессивности школьников-подростков и студентов / Т.М. Бабаев. – Текст : непосредственный // Акмеология. – 2016. – № 3 (59).
2. Жигалина, Е.В. Агрессия в подростковом возрасте / Е.В. Жигалина – Текст : электронный // Вестник науки и творчества. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-v-podrostkovom-vozraste/viewer> (дата обращения: 22.02.2022).
3. Капитанец, Е.Г. Влияние тревожности на агрессивное поведение подростков / Е.Г. Капитанец, К.М. Девятова – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 7. – 61-65 с. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56090.htm> (дата обращения: 02.03.2021).
4. Козырева, П.М. Счастье осмысленное и спонтанное / П.М. Козырева, А.И. Смирнов. – Текст : электронный // Социологическая наука и социальная практика. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-osmyslennoe-i-spontannoe/viewer> (дата обращения: 18.02.2022).
5. Колесов, С.Г. Психологическая теория счастья и активность личности / С.Г. Колесов. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-teoriya-schastya-i-aktivnost-lichnosti/viewer> (дата обращения: 18.02.2022).
6. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, концепции, методы / Н.И. Конюхов. – Москва, 1992. – 100 с. – Текст : непосредственный.

7. Маннапова, И. Понятие счастья в древнегреческой философии / И. Маннапова, И. Шайхутдинова. – Текст : электронный // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-schastya-v-drevnegrecheskoy-filosofii/viewer> (дата обращения: 18.02.2022).
8. Längle, A. Why sensing meaning connects with happiness / A. Längle. – Text : electronic // St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. – 2015. – Vol. 23, № 1. – P. 7–15.

REFERENCES

1. Babaev T.M. Psihologicheskie osobennosti agressivnosti shkol'nikov-podrostkov i studentov [Psychological features of aggressiveness of schoolchildren-teenagers and students]. *Akmeologija [Acmeology]*, 2016, no. 3 (59).
2. Zhigalina E. V. Agressiya v podrostkovom vozraste [Aggression in adolescence]. *Vestnik Nauki i Tvorchestva [Bulletin of Science and Creativity]*, 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-v-podrostkovom-vozhraze/viewer> (Accessed 22.02.2022).
3. Kapitanets E.G., Devyatova K.M. Vlijanie trevozhnosti na agressivnoe povedenie podrostkov [The influence of anxiety on aggressive behavior of adolescents]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn [Concept]*, 2016, vol. 7, pp. 61–65. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56090.htm> (Accessed 02.03.2021).
4. Kozyreva P.M., Smirnov A.I. Schast'e osmyslennoe i spontannoe [Meaningful and spontaneous happiness]. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika [Sociological science and social practice]*, 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-osmyslennoe-i-spontannoe/viewer> (Accessed 18.02.2022).
5. Kolesov S. G. Psihologicheskaja teorija schast'ja i aktivnost' lichnosti [Psychological theory of happiness and personality activity]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk [Actual problems of humanities and natural sciences]*, 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaja-teoriya-schastya-i-aktivnost-lichnosti/viewer> (Accessed 18.02.2022).
6. Konyukhov N.I. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii: terminy, koncepcii, metody [Applied aspects of modern psychology: terms, concepts, methods]. Moscow, 1992. 100 p.
7. Mannapova I., Shaikhytdinova I. Ponjatие schast'ja v drevnegrecheskoy filosofii [The concept of happiness in ancient Greek philosophy]. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki [Skif. Questions of student science]*, 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-schastya-v-drevnegrecheskoy-filosofii/viewer> (Accessed 18.02.2022).
8. Längle, A. Why sensing meaning connects with happiness. *St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2015, vol. 23, no. 1, pp. 7–15.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.И. Охупкина, студент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: okharkina2000@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8596-1457.

Е.П. Кириллова, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ep_kirillova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6637-5679.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.I. Okharkina, Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: okharkina2000@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8596-1457.

E.P. Kirillova, Associate Professor, Department of Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ep_kirillova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6637-5679.

УДК 159.9.075

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_218

**Светлана Анатольевна Цыновкина,
Галина Георгиевна Васюта**
г. Волгоград

Тревожность в подростковом возрасте и её влияние на коммуникативные навыки подростков

Статья посвящена актуальной в настоящее время теме тревожности у подростков и её связи с коммуникативными навыками и основана на материале магистерской диссертации С.А. Цыновкиной подготовленной под руководством доцента Г.Г. Васюта. В статье показана двойственная роль тревожности для личности подростка, что адекватный её уровень просто необходим. Была проведена диагностическая работа с семиклассниками (63 человека) с помощью методик: опросник школьной тревожности Филиппа, тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского и КОС (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин). После чего полученные результаты были обработаны с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Было установлено, что общая школьная тревожность не связана с уровнем развития коммуникативных навыков у подростков. Но опираясь на выявленные корреляции с другими шкалами опросника школьной тревожности Филиппа, будет разработана развивающая программа для улучшения коммуникативных навыков и снижения тревожности в определённой сфере жизни подростка.

Ключевые слова: тревожность, коммуникативные навыки, общение, корреляция, подростки.

Svetlana Anatolyevna Tsynovkina,
Galina Georgievna Vasyuta
Volgograd

Anxiety in adolescence and its impact on adolescent communication skills

The article is devoted to the current topic of anxiety in adolescents and its connection with communication skills and is based on the material of the master's dissertation by S.A. Tsynovkina prepared under the guidance of Associate Professor G.G. Vasyut. The article shows the dual role of anxiety for the personality of a teenager, that its adequate level is simply necessary. Diagnostic work was carried out with seventh-graders (63 persons) using the following methods: the Philips school anxiety questionnaire, the test for assessing the level of sociability by V.F. Ryakhovsky and KOS (V.V. Sinyavsky, B.A. Fedorishin). After that, the obtained results were processed using the Pearson correlation coefficient. It was found that general school anxiety is not associated with the level of development of communication skills in adolescents. But based on the identified correlations with other scales of the Philips school anxiety questionnaire, a developmental program will be developed to improve communication skills and reduce anxiety in a certain area of a teenager's life.

Keywords: anxiety, communication skills, communication, correlation, adolescents.

Благополучное и успешное общество в основном состоит из уравновешенных, общительных и уверенных в себе людей. В связи с этим проблема повышенной тревожности и низкого уровня развития коммуникации у подростков является крайне актуальной для науки и практики – активные и сильные личности, способные плодотворно взаимодействовать с окружающими и добиваться поставленных целей, могут достичь высоких результатов в сфере своих и общественных интересов. К тому же общение в подростковом возрасте имеет особую значимость (интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности).

Проблему тревожности изучали З. Фрейд, А. Фрейд, А.М. Прихожан, Ю.Е. Гуляева и другие авторы. Проблему развития коммуникативных навыков освещали в своих работах: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Трунова, Ю.О. Рачеева. Они рассматривали тревожность и общение как условие развития человека через социализацию и индивидуализацию личности.

Цель исследования: выявление связи низкого уровня развития коммуникативных навыков у подростков с повышенной тревожностью.

Объект исследования – тревожность в подростковом возрасте.

Предмет исследования – коммуникативные навыки у тревожных подростков.

Гипотеза – высокая тревожность подростков связана с низким уровнем развития коммуникативных навыков.

Подростковый возраст – период жизни с 11 до 16 лет [2, С. 67]. Это переходный период от младшего школьного возраста к юношескому. В этом возрасте часто проявляется конфликтность, нестабильность, повышенная тревожность, раздражительность. Также у подростков происходит переоценка ценностей в следствие кризиса (у девочек он начинается с 11-12 лет, у мальчиков – с 12-13 лет).

Проанализировав подходы отечественных и зарубежных психологов к пониманию тревожности, было выбрано определение А.М. Прихожан: «тревожность – это устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно

длительного периода времени» [5, С. 11]. Ю.Е. Гуляева пишет о том, что подростковый кризис оказывает негативное влияние на сферы жизни и нарушает склад личности подростка [1, С. 43, 45]. А.С. Малыгина и Е.Г. Райзвих в своей статье говорят о том, что тревожность на уровне психики чувствуется как беспокойство, озабоченность, напряжение и нервозность. Всё это приводит к ощущению беспомощности, незащищённости, бессилию, ожиданию неудачи, проблемам с принятием важных решений [3, С. 16].

А.М. Прихожан говорит о 2 видах тревожности подростков, связанной с общением со сверстниками [6]:

1) адекватная – как реакция на действительные проблемы в общении со сверстниками;

2) неадекватная – тревожность, проявляющаяся при полном благополучии, которое можно объективно констатировать. Этот вид тревожности вызван конфликтным строением самооценки (высокого уровня притязаний и низкой самооценки).

Тревожность может быть врождённой чертой по причине строения нервной системы. Также она может сформироваться как личностная черта при формировании характера у тревожно-мнительного психотипа.

Повышенная тревожность приводит к дезадаптации личности, но нормальный адекватный уровень тревожности может стать фактором мобилизации ресурсов на пути к достижению цели, повышая рассудительность, интеллект и когнитивные способности подростка [9, С. 92]. Повышенная тревожность может проявляться в поведении безынициативностью, апатией, жестокостью, агрессивностью [7, С. 99].

А.Н. Леонтьев считал, что с помощью общения личность человека получает новые знания, развивает мышление и получает общественный опыт. А.Р. Трунова считает, что коммуникативные навыки – это способность людей, основываясь на своих приобретённых знаниях и умениях, использовать средства общения для решения задач коммуникации [8, С. 77]. Для исследования выбрано именно это определение коммуникативных навы-

ков. А.Р. Трунова описала группы коммуникативных навыков, которые используются в жизни: психологические; речевые; навык использования невербальных средств общения; социально-психологические; навыки общения в процессе диалога, полилога, межгруппового диалога; навыки использования этикета речи при общении с другими людьми.

Необходимо отметить, что современные подростки часто замещают реальное общение виртуальным в сети Интернет, что может негативным образом сказаться на навыках устной речи в непосредственном взаимодействии.

А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов указывают, что тревожность способствует зависимости от

сверстников высоко тревожного подростка, выступая главным мотивом общения. Тревожность показана как фактор неблагоприятного общения в этом контексте [4, С. 476].

Для проверки гипотезы о связи низкого уровня коммуникативных навыков и высокой тревожности у подростков, были использованы психодиагностические методики: опросник школьной тревожности Филипса, тест В.Ф. Ряховского по оценке уровня общительности и КОС (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин). Исследование было проведено в МОУ лицее №5 им. Ю.А. Гагарина г. Волгограда со школьниками 7 «А» и 7 «Б» классов (63 человека) с декабря 2021 по апрель 2022 года.

Результаты исследования тревожности отражены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты исследования тревожности

По опроснику Филипса было выявлено 31,4% подростков с повышенным или высоким уровнями общей школьной тревожности, у 51% подростков обнаружены повышенный или высокий уровни страха ситуации проверки знаний. Это говорит о том, что такие ребята воспринимают ситуации обу-

чения в школе как пугающие, напряжённые и ненадёжные, они изматывают себя тревогой и беспричинно волнуются. С ними будет необходимо провести развивающую работу, направленную на снижение тревожности.

Результаты теста В.Ф. Ряховского показаны на рисунке 2.

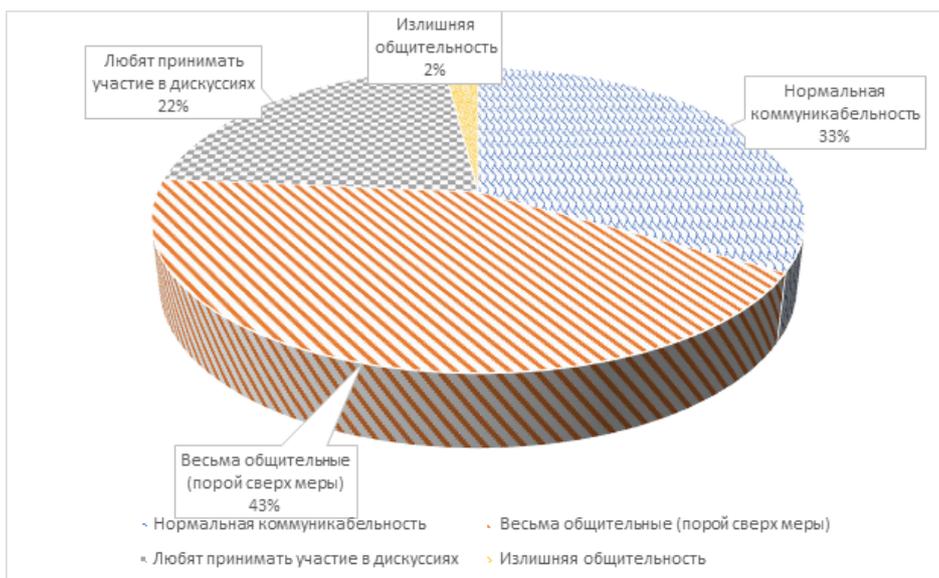


Рис. 2. Результаты определения уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского)

По тесту В.Ф. Ряховского не было обнаружено респондентов с низким уровнем развития коммуникативных навыков, а 2% опрошенных даже страдают излишней общительностью. Таким

образом, подростки, судя по результатам этого теста, спокойно общаются друг с другом, не испытывая проблем в коммуникации.

Результаты опросника КОС отражены на рисунке 3.

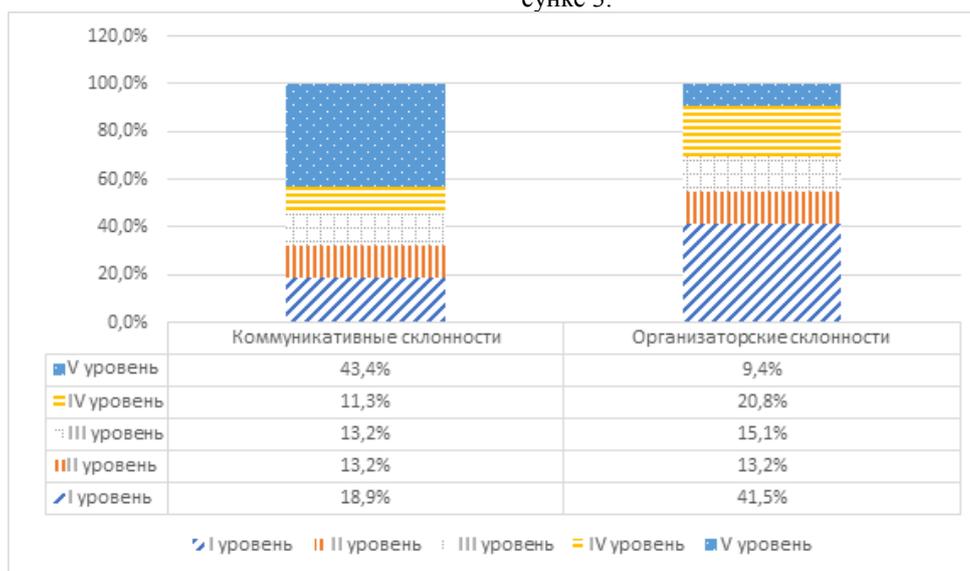


Рис. 3. Результаты методики КОС (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин)

По методике КОС у 43,4% респондентов наблюдается высокий (V) уровень развития коммуникативных навыков. Это значит, что они испытывают потребность в общении, с лёгкостью коммуницируют с окружающими, не испытывают проблем в сфере коммуникации. Вместе с тем у 32,1% опрошенных обнаружен ниже среднего и низкий (I и II) уровни коммуникации. То есть они чувствуют себя неуверенно при общении, не любят быть в новых коллективах, предпочитают одиночество, ограничивают круг своего общения. С ними будет необходимо провести развивающую работу по улучшению коммуникативных навыков.

Результаты диагностики были обработаны с помощью коэффициента корреляции Пирсона для

подтверждения гипотезы исследования. Были обнаружены положительные корреляции на уровне значимости 0,05 между уровнем общительности по тесту В.Ф. Ряховского и соответствующими шкалами опросника школьной тревожности Филипса: «Страх самовыражения» ($r = 0,306$), «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ($r = 0,338$), «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($r = 0,276$). Исходя из особенностей этих методик можно утверждать следующее: чем выше показатель по уровню шкалы тревожности, тем ниже уровень общительности.

Также были обнаружены отрицательные корреляции на уровне значимости 0,05 между комму-

никативными склонностями по тесту КОС и соответствующими шкалами опросника школьной тревожности Филиппа: «Переживание социального стресса» ($r = -0,375$), «Фрустрация потребности в достижении успеха» ($r = -0,386$), «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($r = -0,332$). По остальным шкалам корреляции не обнаружено. Получается, что чем выше уровень шкалы тревожности, тем ниже уровень развития коммуникативных склонностей. Между шкалой «Общая тревожность в школе» и другими тестами корреляций не обнаружено, следовательно, гипотеза отвергается – высокая тревожность подростков не связана с низким уровнем развития коммуникативных навыков. Но необходимо обратить внимание на те шкалы, с которыми корреляция обнаружена и разработать развивающую программу по снижению тревожности и развитию коммуникативных навыков у отдельных подростков.

Выводы по результатам исследования:

1) Высокая или повышенная тревожность отрицательным образом влияет на личность подростка, ухудшая его способности к мышлению, памяти и общению. Но адекватный уровень тревожности оказывает мобилизующее действие на личность подростка.

2) Ведущий вид деятельности подростков – интимно-личностное общение со сверстниками. Именно поэтому так важно уделить внимание ком-

муникативным навыкам подростков. Высокая тревожность негативно сказывается на способности к коммуникации у подростков.

3) При помощи коэффициента корреляции Пирсона была опровергнута гипотеза в целом: высокая тревожность подростков не связана с низким уровнем развития коммуникативных навыков. Но были выявлены другие интересные корреляции. Обнаружены положительные корреляции на уровне значимости 0,05 между уровнем общительности по тесту В.Ф. Ряховского и соответствующими шкалами опросника школьной тревожности Филиппа: «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ($r = 0,338$), «Страх самовыражения» ($r = 0,306$), «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($r = 0,276$). Обнаружены отрицательные корреляции между коммуникативными склонностями по тесту КОС и соответствующими шкалами опросника школьной тревожности Филиппа: «Фрустрация потребности в достижении успеха» ($r = -0,386$), «Переживание социального стресса» ($r = -0,375$), «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($r = -0,332$) на уровне значимости 0,05. По остальным шкалам корреляции не обнаружено. Таким образом, чем выше уровень шкалы тревожности, тем ниже уровень общения у подростков.

Результаты диагностики могут помочь в составлении развивающей программы для подростков. Следует разработать развивающую программу для подростков, апробировать и оценить её эффективность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гуляева, Ю.Е. Влияние тревожности на проявление склонности к риску у подростков / Ю.Е. Гуляева. – Текст : электронный // Наука и общество в современных условиях. – 2015. – № 1 (3). – С. 42–45. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24381127> (дата обращения: 10.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Ильин, Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 286 с. – Текст : непосредственный.
3. Малыгина, А.С. Особенности проявления тревожности у подростков, склонных к положительной девиации / А.С. Малыгина, Е.Г. Райзвих. – Текст : электронный // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 2. – № 6. – С. 15–17. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29821126> (дата обращения: 15.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
4. Нехорошкова, А.Н. Тревожность у детей: причины и особенности проявления / А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 476. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22566877&> (дата обращения: 13.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–17. – URL: https://psyjournals.ru/files/2192/psyedu_1998_n2_Prihozhan.pdf (дата обращения: 13.05.2022).
6. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. – Текст : непосредственный.
7. Сотникова, И.В. Методы исследования тревожности у подростков с разными типами темперамента / И.В. Сотникова. – Текст : электронный // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2020. – Т. 2. – № 12-2. – С. 97–101. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43136988> (дата обращения: 15.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
8. Трунова, А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации / А.Р. Трунова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 30 (216). – С. 76–79. – URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 13.05.2022).
9. Цыновкина, С.А. Проблема тревожности в жизни подростка / С.А. Цыновкина. – Текст : электронный // СтРИЖ : студ. электрон. журн. – 2020. – № 2 (31). – С. 91–94. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42625550> (дата обращения: 10.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

REFERENCES

1. Guljaeva Ju.E. Vlijanie trevozhnosti na pojavlenie sklonnosti k risku u podrostkov [The influence of anxiety on the manifestation of risk appetite in adolescents]. *Nauka i obshchestvo v sovremennykh usloviyakh* [Science and society in modern conditions], 2015, no. 1 (3), pp. 42–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24381127> (Accessed 10.05.2022).
2. Il'in E.P. Psihologiya riska [Psychology of risk]. Piter, 2012. 96 p.
3. Malygina A.S., Rajzvih E.G. Osobennosti proyavleniya trevozhnosti u podrostkov, sklonnykh k polozhitel'noj deviacii [Features of the manifestation of anxiety in adolescents prone to positive deviation]. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Successes of modern science and education], 2017, vol. 2, no. 6, pp. 15–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29821126> (Accessed 15.05.2022).
4. Nehoroshkova A.N., Griбанov A.V. Trevozhnost' u detej: prichiny i osobennosti proyavleniya [Anxiety in children: causes and features of manifestation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 5, pp. 476. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22566877&> (Accessed 13.05.2022).
5. Prihozhan A.M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti [Causes, prevention and overcoming anxiety]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1998, no. 2, pp. 11–17. URL: https://psyjournals.ru/files/2192/psyedu_1998_n2_Prihozhan.pdf (Accessed 13.05.2022).
6. Prihozhan A.M. Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow: *Moskovskij psihologo-social'nyj institut* [Psychological and Social Institute]. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MODJeK», 2000. 304 p.
7. Sotnikova I.V. Metody issledovaniya trevozhnosti u podrostkov s raznymi tipami temperamenta [Methods for the study of anxiety in adolescents with different types of temperament]. *Vestnik studencheskogo nauchnogo obshchestva GOU VPO "Doneckij nacional'nyj universitet"* [Bulletin of the Student Scientific Society of the Donetsk National University], 2020, vol. 2, no. 12-2, pp. 97–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43136988> (Accessed 15.05.2022).
8. Trunova A.R. Nauchno-teoreticheskie podhody k opredeleniyu navykov kommunikacii [Scientific and theoretical approaches to the definition of communication skills]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2018, no. 30 (216), pp. 76–79. URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (Accessed 13.05.2022).
9. Tsynovkina S.A. Problema trevozhnosti v zhizni podrostka [The problem of anxiety in the life of a teenager]. *Strizh : stud. jelektron. zhurn.* [Strizh], 2020, no. 2 (31), pp. 91–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42625550> (Accessed 10.05.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.А. Цыновкина, магистрант 2 курса «Диагностика и коррекция психического развития», ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: svetlanac_95@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3251-9355.

Г.Г. Васюта, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: vasyuta@bk.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.A. Tsynovkina, 2nd year Master's Student, field of training “Diagnostics and correction of mental development”, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: svetlanac_95@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3251-9355.

G.G. Vasyuta, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor, Department of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: vasyuta@bk.ru.

УДК 159.922

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_223

**Елена Андреевна Шерешкова,
Виктория Александровна Кузьминых**
г. Шадринск

Психологическая готовность к профессиональному выбору у старшеклассников

На современном этапе общества особо остро стоит проблема выбора: личностного и профессионального. Психологическая готовность к профессиональному выбору важное условие успешности профессионального самоопределения. В статье представлены результаты эмпирического исследования компонентов психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников. По средствам методик (Методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии В.Б. Успенского, Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой) было установлено, что почти у половины старшеклассников низкий уровень когнитивного компонента, около трети имеют низкий уровень поведенческого, у шестой части – низкий уровень эмоционального (n=77). Результаты исследования указывают на необходимость повышения уровней указанных компонентов психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников.

Ключевые слова: психологическая готовность, готовность к профессиональному выбору, старшеклассники.

**Elena Andreevna Shereshkova,
Victoria Aleksandrovna. Kuzminykh
Shadrinsk**

Psychological readiness for professional choice among high school students

Nowadays the problem of choice is particularly urgent: personal and professional. Psychological readiness for professional choice is an important condition for the professional self-determination success. The article presents the results of an empirical study of the psychological readiness for professional choice components in high school students. We use the methods: the methodology of "Professional readiness" by A.P. Chernyavskaya, a questionnaire to identify the readiness of schoolchildren to choose a profession by V.B. Uspensky, a questionnaire of self-organization of activity by E.Yu., which show that almost half of high school students have a low level of cognitive component, about a third have a low level of behavioral and a sixth have a low level of emotional component (n=77). The results of the study emphasize the necessity to increase the levels of psychological readiness components for professional choice in high school students.

Keywords: psychological readiness, readiness for professional choice, high school students.

Актуальность

Согласно ФГОС целью школьного образования является формирование инициативной, творческой, профессионально мобильной личности, а также обеспечение своевременного самоопределения школьников, в частности профессионального. К моменту завершения обучения у обучающихся должно возникнуть профессиональное намерение и маршрут дальнейшего обучения. Осознанно выбранная профессия на этапе школьного обучения является главным условием самореализации личности в будущем.

Выпускники школы в большинстве случаев делают выбор профессии случайно и впоследствии затрудняются обосновать его (В.В. Чебышева, А.Г. Смирнова). Педагогическая практика свидетельствует о том, что многие старшеклассники часто перекладывают ответственность за свой жизненный выбор на собственных родителей. Они не проявляют ни желания, ни стремления определять свою судьбу собственными руками. Неправильный выбор профессии приводит к тому, что люди меняют профессию на этапе обучения или после получения диплома и идут работать в иную сферу деятельности. Рынок труда и необходимость грамотного профессионального выбора обуславливают целесообразность целенаправленного исследования психологической готовности школьников к нему.

Цель эмпирического исследования: выявить уровни компонентов психологической готовности старшеклассников к профессиональному выбору.

Теоретический обзор литературы

Теоретический анализ проблемы показал, что на данном этапе развития психолого-педагогической науки существует ограниченное количество исследований психологической готовности к профессиональному самоопределению в психологии, при этом в педагогике подобные исследования встречаются часто (М.В. Ретивых М.В., Э.К. Тер-Аракелян, Г.Г. Коннычева, С.М. Павлова, А.М. Газиева, Н.К. Мартина, Т.Е. Ефимова, И.В. Лесовик, Н.П. Улина, Е.В. Ананьина, М.Ю. Савченко, М.В. Лунина, Л.Н. Тимерьянова).

М.В. Сокольская, О.Ю. Богомолова выделили различные подходы к проблеме психологической

готовности личности: функциональный, личностный, лично-прагматический, структурный, системный, гуманистический [8]. На наш взгляд, системный и структурный подходы (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, И.Л. Гальперин, В.М. Гордон, В.Т. Зинченко, Я.Л. Коломинский, А.М. Лукашев, А.В. Сухарев, В.Д. Шадриков и пр.) позволяют с одной стороны рассматривать готовность как совокупность взаимосвязанных компонентов, а с другой стороны, как познание человеком своих внутренних возможностей, реализацию их для достижения желаемого результата в той или иной деятельности.

В психолого-педагогической науке готовность к профессиональному выбору рассматривают в контексте готовности к профессиональному самоопределению. Профессиональный выбор – решение, затрагивающее ближайшую профессиональную перспективу, конкретный жизненный план с учетом или без учета отдаленных последствий принятого решения (Н.С. Пряжников). Так, С.Н. Чистякова определяет готовность к выбору профессии как устойчивую целостную систему профессионально важных качеств личности, положительное отношение к избираемому виду профессиональной деятельности, организованность, самообладание, опыт профессиональной деятельности, необходимые навыки, умения, знания [11]. Е.В. Ананьина считает, что готовность к профессиональному самоопределению – внутреннее качество личности, которое формируется в процессе жизни (в образовательном процессе) и предполагающее наличие обобщенных характеристик, дающих возможность старшекласснику осознанно и осмысленно сделать выбор вида профессиональной деятельности и наметить для себя образовательную траекторию [1].

Таким образом, под психологической готовностью к выбору профессии понимается интегральное (системное) динамическое образование личности, предполагающее знания о мире профессий, субъектные качества, а также умения делать выбор и планировать его реализацию.

По данным И.В. Лесовик, аспектами готовности к профессиональному выбору выступают:

– устойчивый интерес и позитивное отношение к выбранной профессии, наличие потребности в ней;

– осознание содержательных и технологических аспектов выбранной профессии, возможностей профессионального роста и карьерных достижений;

– адекватная самооценка и уверенность в себе;

– самостоятельность в принятии решений профессионального самоопределения [6].

Психологи обращаются к проблеме выделения критериев и показателей профессионального выбора старшеклассников. Так, Г.В. Резапкина говорит о четырех критериях готовности к профессиональному выбору: своевременность, осознанность, реалистичность и согласованность профессионального выбора [7]. К показателям готовности к профессиональному самоопределению относятся: рефлексивная готовность, коммуникативно-познавательная активность, активность и настойчивость в самовоспитании, личностном развитии (Т.Е. Ефимова).

Вслед за О.А. Капиной, которая придерживается структурно-психологического подхода, мы предполагаем, что этот феномен имеет многокомпонентную структуру. По мнению А.М. Столяренко в готовность к профессиональному выбору входит пять компонентов. Он охарактеризовал их следующим образом: мотивационный (наличие мотивов, побуждающих к действиям), познавательный (способности понимать и адекватно оценивать окружающий мир), эмоциональный (качества, сопряженные со способностью эмоционально-чувствительно относиться к происходящему), волевой

(качества, обеспечивающие преодоление трудностей), психомоторный (психические свойства и качества личности, участвующие в осуществлении движений) [9]. По Т.Б. Крюковой структура готовности к профессиональному выбору состоит из трех компонентов: мотивационный (наличие устойчивой профессиональной направленности), саморегуляционный (умение личности регулировать собственную активность и брать ответственность за полученный результат), оценочный (критическая самооценка профессиональной подготовленности, компетентности и их соответствия требованиям процессов решения профессиональных задач) [5]. По И.С. Морозова, Л.А. Коломеец в трехкомпонентную структуру включаются личностно-смысловой компонент (наличие осознанного личностного смысла избранной профессии), мотивационный (развитие устойчивой мотивации к профессиональному образованию и качеств личности, которые обеспечивают успешное существование в профессии), когнитивный (формирование у старшеклассников системных представлений о предстоящей профессиональной деятельности) [4].

По нашему мнению, готовность к профессиональному выбору включает в себя 4 компонента: познавательный (А.М. Столяренко, И.А. Кучерявенко), эмоциональный (А.М. Столяренко, И.А. Кучерявенко), личностный (И.С. Морозова, Л.А. Коломеец), поведенческий (Т.Б. Крюкова). Компоненты психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников и их показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты, показатели психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников

Компоненты	Показатели
Когнитивный предполагает знания субъекта о мире профессий	Информативность
Эмоциональный предполагает эмоциональную включенность в профессиональный выбор	Эмоциональное отношение к профессиональному выбору
Личностный предполагает самостоятельность и волевые усилия в процессе профессионального выбора	Автономность, настойчивость, целеустремленность
Поведенческий включает в себя умения и навыки осуществления выбора и его реализации	Принятие решений, планирование, самоорганизация, фиксация, ориентация на настоящее

Организация исследования

Эмпирическое исследование было проведено на базе общеобразовательной школы г. Шадринска Курганской области. В данном исследовании приняло участие 77 школьников 15 лет, обучающихся в 9 классах.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– системный подход (Б.Ф. Ломов);

– деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– концепции готовности к профессиональному выбору (А.П. Чернявская, И.В. Лесовик, С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров, Г.В. Резапкина).

Методики исследования:

– методика «Профессиональная готовность» Чернявская А.П.;

– опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии (подготовлен профессором В.Б. Успенским);

– опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандрикова (на основе методики Н. Фишер и М. Бонд).

Результаты исследования

Распределение старшекласников по уровням показателей и компонентов психологической готовности к профессиональному выбору

Компонент	Показатель	Уровни показателей	Чел, %	Уровни компонента, чел., %		
				высокий	средний	низкий
Когнитивный	Информированность о профессиях	высокий	2,6	2,6	49,4	48
		средний	49,4			
		низкий	48			
Эмоциональный	Эмоциональное отношение к профессиональному выбору	высокий	63,7	63,7	18,2	18,1
		средний	18,2			
		низкий	18,1			
Личностный	Автономность	высокий	33,8	24,7	61	14,3
		средний	44,2			
		низкий	22			
	Настойчивость	высокий	14,3			
		средний	79,5			
		низкий	6,2			
	Целеустремленность	высокий	28,6			
		средний	58,8			
		низкий	12,6			
Поведенческий	Принятие решений	высокий	32,5	22	49,4	28,6
		средний	36,3			
		низкий	31,2			
	Планирование	высокий	37,7			
		средний	29,8			
		низкий	32,5			
	Самоорганизация	высокий	10,4			
		средний	89,6			
		низкий	0			
	Фиксация	высокий	29,9			
		средний	70,1			
		низкий	0			
	Ориентация на настоящее	высокий	25,9			
		средний	54,5			
		низкий	19,6			

Из таблицы 2 видно, что у половины обследованных школьников выявлен средний уровень информированности о мире профессий. Они осознают подразделения мира профессий по предмету и целям труда, орудиям производства; знают общетрудовые и общепроизводственные понятия (культура труда, трудовая дисциплина, принципы планирования производства, структура предприятия, принципы оплаты); отдельные профессии; условия приобретения профессии. Почти половина школьников имеют низкий уровень информированности, что свидетельствует об отсутствии вышеперечисленных знаний. Полученные нами данные противоречат выводам Е.М. Борисовой, которая утверждает, что в старших классов к обучающимся приходит понимание значения профессий в социально-экономической составляющей общества, ориентация на содержательную сторону профессии [2]. Она полагает, что старшие подростки достаточно информированы о профессиях и требованиях, предъявляемых к человеку, но не способны

соотнести их со своими психологическими особенностями и возможностями. Можно предположить, что прирост знаний о профессиях происходит именно в старшей школе.

У большей части школьников выявлен высокий уровень эмоциональной включенности в выбор профессии, что проявляется в их эмоциональной заинтересованности в правильном профессиональном выборе. По мнению О.А. Капиной в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте школьники более серьезно относятся к выбору профессии. Старшеклассники пытаются оценивать себя, свои склонности и стремятся обсуждать разные варианты своего будущего [3].

Около трети школьников способны делать выбор профессии в соответствии со своими личными интересами и ценностями, при этом для пятой части школьников характерно стремление опираться на советы значимых лиц. С.В. Фролова проанализировала особенности выбора профессии у учащихся 9, 10 и 11 классов, и пришла к выводу, что девятиклассники еще не оценили объективно свои

профессиональные склонности и интересы, у них отсутствует уверенность в правильности выбора профессии. Выбор профессии осуществляется ими, как правило, под влиянием авторитетных лиц, которыми являются, как правило, друзья и родители [10]. Опираясь на специфичность ситуации выбора профессии, можно предположить, что автономность подростков еще находится на стадии становления, что не позволяет им осуществлять выбор не зависимо от других. При этом большая часть испытуемых обладает средней настойчивостью в отстаивании своего выбора и могут достигать своих целей в процессе профессиональной ориентировки.

Около трети школьников могут успешно организовывать свою активность, принимать решения по поводу выбора профессии и направления подготовки, планировать свою деятельность, идти в намеченной цели. При этом около трети школьников не обладают умением принимать решения и планировать. У пятой части ориентация на прошлые интересы. Подростки обладают низким уровнем волевых качеств, что проявляется в их нерешительности и подверженности сомнениям. В 14-15 лет профессиональные намерения подростков достаточно диффузны и неопределенны. Профессиональные мечты сталкиваются с требованиями реальности, в которой эти мечты реализовать в полном объеме невозможно в силу объективных и субъективных причин (Э.Ф. Зеер).

Уровневая характеристики компонентов психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников

Когнитивный компонент

Высокий уровень предполагает глубокие знания о профессиях и о требованиях, предъявляемых к работнику, о противопоказаниях. Школьники знают об образовательных учреждениях, в которых можно получить ту или иную специальность, а также об условиях правильного выбора направления профессиональной подготовки. Данный уровень также предполагает знания о своих способностях и личностных качествах.

Низкий уровень характеризуется поверхностными знаниями о профессиях и о требованиях, предъявляемых к работнику, о противопоказаниях. Школьники не знают об образовательных учреждениях, в которых можно получить ту или иную специальность, а также об условиях правильного выбора направления профессиональной подготовки. На этом уровне отсутствуют знания о своих способностях и личностных качествах.

Эмоциональный компонент

Высокий уровень предполагает эмоциональную включенность в выбор профессии, интерес к профессиональной жизни и профессиям, желание ориентироваться во всем многообразии профессиональной информации.

Низкий уровень характеризуется эмоциональную отстраненностью от профессионального выбора, безразличием к профессиональной жизни и

профессиям, не желанием ориентироваться в профессионационной информации.

Личностный компонент

Высокий уровень предполагает способность опираться в процессе профессионального выбора на собственное мнение, убеждения и ценности, а также способность отстаивать свою позицию по поводу выбора, ставить цели, задачи относительно своего профессионального развития.

Низкий уровень характеризуется опорой в процессе профессионального выбора на мнение, убеждения и ценности родителей, друзей и других значимых лиц, а также не способностью отстаивать свою позицию по поводу выбора, отсутствием способности ставить цели, задачи относительно своего профессионального развития.

Поведенческий компонент

Высокий уровень предполагает умение организовывать свое время, свою деятельность, делать выбор профессиональной сферы, составлять план работы и придерживаться его, ориентироваться на настоящее время.

Низкий уровень характеризуется не умением организовывать свое время, свою деятельность, делать выбор профессиональной сферы, составлять план работы и придерживаться его, ориентироваться на прошлое.

Эмпирическое исследование показали, что почти у половины старшеклассников низкий уровень когнитивного компонента, около трети имеют низкий уровень поведенческого, у шестой части – низкий уровень эмоционального. Выявлены также позитивные тенденции, заключающиеся в преобладании высокого и среднего уровня эмоционального и личностного компонентов, что может выступать ресурсом в психологической работе со школьниками. Результаты исследования указывают на необходимость повышения уровней указанных компонентов психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников.

Опираясь на результаты проведенного исследования, можно поставить задачи формирования психологической готовности старшеклассников к профессиональному выбору:

- углубление знаний в области профессий и специальностей;
- ознакомление с профиограммами работников различных профессиональных сфер;
- выявление способностей и интересов посредством профессиональных проб, тестов;
- помощь в построении профессиональных индивидуальных траекторий;
- развитие самостоятельности и личностной автономности;
- обучение тайм-менеджменту;
- обучение целеполаганию и планированию.

Решений данных задач будет способствовать не только актуализации возрастных задач развития, но и создаст прочный фундамент для грамотного и осознанного профессионального выбора.

Выводы

1. Под психологической готовностью к выбору профессии понимается интегральное (системное) динамическое образование личности, предполагающее знания о мире профессий, субъектные качества, а также умения делать выбор и планировать его реализацию.

2. Почти у половины старшеклассников низкий уровень когнитивного компонента, около трети имеют низкий уровень поведенческого, у шестой части – низкий уровень эмоционального.

3. Выявлены также позитивные тенденции, заключающиеся в преобладании высокого и среднего уровня эмоционального и личностного компонентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьина, Е. В. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению / Е.В. Ананьина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 8. – С. 62-67.
2. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение (личностный аспект) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна. – Москва, 1995. – 411 с. – Текст : непосредственный.
3. Капина, О. А. Формирование готовности к выбору профессии в старшем школьном возрасте / О.А. Капина. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2012. – № 4. – С. 164-168.
4. Коломеец, Л.А. Формирование стратегий осуществления выбора у старшеклассников / Л.А. Коломеец, И.С. Морозова. – Текст : непосредственный // European Social Science Journal. – 2013. – № 10-1 (37). – С. 100-104.
5. Крюкова, Т.Б. Психологическая готовность студентов инженерных специальностей электроэнергетической отрасли к деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Крюкова, Татьяна Борисовна. – Москва, 2011. – 226 с. – Текст : непосредственный.
6. Лесовик, И.В. Педагогическая поддержка старшеклассников в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лесовик Ирина Васильевна. – Воронеж, 2007. – 228 с. – Текст : непосредственный.
7. Резапкина, Г. В. Оценка психологической готовности к выбору профессии / Г.А. Резапкина. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 3 (67). – С. 253-257.
8. Сокольская, М.В. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор мотивационной готовности к деятельности студентов вуза / М.В. Сокольская, О.Ю. Богомолова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PSMN220.pdf>.
9. Столяренко, А.М. Психология и педагогика : учеб пособие / А.М. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 544 с. – Текст : непосредственный.
10. Фролова, С.В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Фролова Светлана Валериевна. – Москва, 2009. – 204 с. – Текст : непосредственный.
11. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С.Н. Чистякова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 118-123.

REFERENCES

1. Anan'ina E.V. Gotovnost' starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu [Readiness of high school students for professional self-determination]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie, zdoravoohranenie, fizicheskaya kul'tura* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, healthcare, physical culture], 2006, no. 8, pp. 62-67.
2. Borisova E.M. Professional'noe samoopredelenie (lichnostnyj aspekt) [Professional self-determination (personal aspect)]. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moskva, 1995. 411 p.
3. Kapina, O.A. Formirovanie gotovnosti k vyboru professii v starshem shkol'nom vozraste [Formation of readiness to choose a profession in senior school age]. *MNKO [MНКО]*, 2012, no. 4, pp. 164-168.
4. Kolomeec L.A. Formirovanie strategij osushchestvleniya vybora u starsheklassnikov [Formation of strategies for making choice among high school students]. *European Social Science Journal*, 2013, no. 10-1 (37), pp. 100-104.
5. Kryukova T.B. Psihologicheskaya gotovnost' studentov inzhenernyh special'nostej elektroenergeticheskoy otrasli k deyatel'nosti. Dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological readiness of students of engineering specialties of the electric power industry for activities). Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2011. 226 p.
6. Lesovik I.V. Pedagogicheskaya podderzhka starsheklassnikov v processe formirovaniya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu. Dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical support for high school students in the process of formation of readiness for professional self-determination. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Voronezh, 2007. 228 p.
7. Rezapkina G.V. Ocenka psihologicheskoy gotovnosti k vyboru professii [Assessment of psychological readiness for choosing a profession]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* [World of education – education in the world], 2017, no. 3 (67), pp. 253-257.
8. Sokol'skaya M.V. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak faktor motivacionnoj gotovnosti k deyatel'nosti studentov vuza [Psychological Safety of the Educational Environment as a Factor of Motivational Readiness for Activities of University Students]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [The world of science. pedagogy and psychology], 2020, no. 2.

9. Stolyarenko A. M. Psihologiya i pedagogika: ucheb posobie [Psychology and pedagogy]. Moskva: YUNITI-DANA, 2010. 544 p.
10. Frolova, S.V. Psihologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov. Dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological features of professional self-determination of high school students. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moskva, 2009. 204 p.
11. CHistyakova S.N. Professional'noe samoopredelenie obuchayushchihsya: problemy i puti resheniya [Professional self-determination of students: problems and solutions]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Professional education in Russia and abroad]*, 2015, no. 2 (18), pp. 118-123.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Шерешкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elenashtrshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830.

В.А. Кузьминых, студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: v_kuzminyx99@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9010-6017.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E. A. Shereshkova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Development Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrmsk, Russia, e-mail: elenashtrshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830.

V.A. Kuzminykh, Undergraduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: v_kuzminyx99@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9010-6017.

Александра Васильевна Байкова
г. Киров

**Мультимодальный дискурс-анализ как один из методов
коммуникативно-прагматического подхода к пониманию языка и текста**

Статья посвящена исследованию мультимодального дискурс-анализа, который направлен на интерпретацию коммуникативных практик в аспекте выявления смыслов при анализе отдельных аспектов коммуникации. В качестве теоретической базы статьи взяты работы российских и зарубежных исследователей А.А. Кибрика, М. Халлидея, Г. Кресса, Т. ван Лиувена и др. В связи с теоретическим характером исследования при рассмотрении литературы по теме задействованы такие методы как анализ, синтез и обобщение. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью данной темы, особенно в русскоязычной среде, растущим интересом к вопросу мультимодальных исследований, который возникает у исследователей в сфере лингвистики. Представленный в статье материал может послужить базой для проведения дальнейших, более детальных, исследований с применением практических методов, что может способствовать новым достижениям в изучении мультимодальности как особого направления человеческой коммуникации.

Ключевые слова: мультимодальность, мультимодальный дискурс-анализ, теоретические проблемы модального дискурс-анализа.

Alexandra Vasilyevna Baykova
Kirov

**Multimodal discourse analysis as one of the methods of a communicative
and pragmatic approach to understanding language and text**

The article is devoted to the study of multimodal discourse analysis, which is aimed at interpreting communicative practices to identify meanings while analyzing individual aspects of communication. The theoretical basis of the article constitutes the works of Russian and foreign researchers A.A. Kibrik, M. Halliday, G. Kress, T. van Lieuwen, etc. The theoretical nature of the study implies the use of such methods as analysis, synthesis and generalization to review the literature on the topic. The relevance of the work is due to the insufficient knowledge of this topic, especially in the Russian-speaking environment, and the growing interest to the issue of multimodal research that arises among researchers in the field of linguistics. The material presented in the article can serve as a basis for further, more detailed, research using practical methods, which can contribute to new achievements in the study of multimodality as a special direction of human communication.

Keywords: multimodality, multimodal discourse analysis, theoretical problems of modal discourse analysis.

Введение. Мультимодальность является характерной особенностью человеческой коммуникации. Общение между людьми осуществляется не только через звучащий и письменный текст, но и посредством жестов, осанки, мимики, взгляда, тона голоса, картин, фотографий и многого другого. Мультимодальность представляет собой направление в теории коммуникации и социальной семиотике, которое рассматривает коммуникативный процесс как совокупность текстуальных, звуковых, лингвистических, пространственных и визуальных средств или модусов с целью создания сообщения. С внедрением цифровых технологий интенсивно развиваются формы сетевой коммуникации, порождением которой являются тексты принципиально нового типа, в которых комплексно используются разнообразные средства конструирования смыслов. Следствием этого является становление научного направления в исследовании коммуникативного процесса в его семиотической сложности, известное под названием мультимодальной лингвистики, являющегося сегодня востребованным в европейской и русской лингвистике.

При проведении мультимодальных исследований используется новый коммуникативно-прагматический подход к пониманию языка и текста, согласно которому, осмысление реальности может осуществляться через сложное образование вербальных и невербальных аспектов. Для исследований в русле этого направления используются такие методы как лингвистический и визуальный анализ, контент-анализ, мультимодальный или конверсационный анализ, анализ мультимодального взаимодействия, мультимодальный дискурс-анализ. В данной статье нами подробно рассматривается мультимодальный дискурс-анализ, который направлен на интерпретацию коммуникативных практик в аспекте выявления смыслов при анализе отдельных аспектов коммуникации.

Мультимодальный дискурс-анализ является развивающейся парадигмой в исследованиях дискурса, которая выходит за пределы науки о языке и по своей природе является объектом изучения лингвистики в совокупности с другими ресурсами, такими как изображения, научная символика, же-

стикуляция, движения, музыка и звук [9, 10]. Необходимо отметить, что в настоящее время существует довольно разнообразная терминология, относящаяся к модальному дискурсу-анализу, так как концепции и подходы ещё только развиваются в этой относительно новой области исследований. Так, например, язык и другие средства, взаимодействующие для создания значений в «мультимодальных» («мультисемиотических») феноменах (например, печатные материалы, видео, веб-сайты, трёхмерные объекты и повседневные события) называются по-разному, либо «семиотические средства», либо «модусы», либо «модальности». Мультимодальный дискурс-анализ может называться как «мультимодальность», «мультимодальный анализ», «мультимодальная семиотика» и «мультимодальные исследования».

В данной статье для описания средств (модусов), которые интегрируются в сенсорные модальности (например, зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные, вкусовые и кинестетические) в поликодовых текстах, нами используется термин семиотический ресурс. По мнению Майкла Халлидея, семиотические ресурсы – это «система значений, которые составляют реальность культуры» [3. С. 123]. Среда – это способ, благодаря которому мультимодальные феномены материализуются, например, газеты, телевидение, виртуальные или материальные объекты или события. Прежде чем более подробно будут рассмотрены понятия и подходы, характерные для мультимодального дискурс-анализа, в данной статье нами будут рассмотрены основные проблемы, с которыми сталкивается мультимодальный дискурс-анализ, причины возникновения этой области в лингвистике, а также разнообразие разработанных подходов его изучения.

Объектом исследования мультимодального дискурс-анализа является теория и анализ семиотических источников и семантических расширений, которые возникают как семиотический выбор комбинаций в мультимодальных феноменах. Межсемиотические (межмодальные) связи возникают в результате взаимодействия семиотических ресурсов, известных также как межсемиозис, который является основной областью мультимодального исследования [5].

Мультимодальный дискурс-анализ занимается разработкой, производством и распределением мультимодальных ресурсов в социальных условиях, а также ресемиотизацией [4] мультимодальных явлений, возникающих по мере развития социальных практик. Основные задачи, стоящие перед мультимодальным дискурс-анализом, включают разработку теорий и основ для семиотических ресурсов, отличных от языка, моделирование социальных семиотических процессов (в частности, межсемиозиса и ресемиотизации), а также интерпретацию сложного семантического пространства, которое разворачивается внутри и между мультимодальными явлениями.

Существует несколько причин для парадигматического перехода от изучения языка изолированно к изучению интеграции языка с другими средствами. Во-первых, дискурс-аналитики, пытающиеся интерпретировать широкий спектр человеческих дискурсивных практик, обнаружили необходимость учитывать значение, возникающее из множества семиотических ресурсов, размещённых в различных средствах массовой информации, включая современные интерактивные цифровые технологии. Во-вторых, стали доступны в физическом и материальном плане технологии для разработки новых методологических подходов для мультимодального дискурс-анализа, например инструменты мультимодальной аннотации [12]. Наконец, междисциплинарные исследования стали более распространёнными, поскольку ученые, изучающие разные дисциплины, стремятся решить схожие проблемы. Из «века дисциплин, каждая из которых имеет свою собственную область, свою собственную теоретическую концепцию и свой собственный набор методов», двадцать первый век превратился в «век тем» [3. Р. 39], направленных на решение конкретных проблем. Мультимодальный дискурс-анализ является примером такого сдвига парадигмы, и он может внести ключевой вклад в мультимодальный анализ, поиск и извлечение информации.

1. Подходы к изучению мультимодального-дискурс-анализа

Гюнтер Кресс, Тео ван Лиувен и Майкл О'Тул заложили основы для мультимодального исследования в 1980-х и 1990-х годах, опираясь на социально-семиотический подход к языку Майкла Халлидея для моделирования смыслового потенциала слов, звуков и изображений как совокупности взаимосвязанных систем и структур. Гюнтер Кресс и Тео ван Лиувен [6] исследовали изображения и визуальный дизайн, а Майкл О'Тул [11] применил системно-функциональную модель Майкла Халлидея к семиотическому анализу изобразительного искусства, картин, скульптуры и архитектуры.

То есть Гюнтер Кресс и Тео ван Лиувен принимают контекстуальный подход с особой ориентацией на идеологию, выводя общие принципы визуального дизайна, которые иллюстрируются с помощью анализа текста; в то время как Майкл О'Тул разрабатывает грамматический подход, тесно сотрудничая с конкретными «текстами», то есть, картинками, архитектурными проектами и скульптурами. На основе данных подходов учеными были разработаны контекстуальные подходы для анализа речи, звука и музыки, научных текстов, гипермедиа, движений и жестикуляции.

Мультимодальные исследования быстро приобрели популярность в середине 2000-х годов, поскольку лингвисты стали проявлять все больший интерес к изучению интеграции языка с другими ресурсами. Было открыто признано, что коммуникация по своей сути является мультимодальной и что грамотность не ограничивается языком.

В России для исследования мультимодальной лингвистики как самостоятельного направления был создан ресурс «Рассказы и разговоры о грушах» в рамках крупного российского проекта «Язык как он есть: русский мультимодальный дискурс», осуществляемый под руководством А.А. Кибрика с 2014 года. Главной целью проекта было изучить все многообразие естественной человеческой коммуникации и описать степень и важность участия четырех каналов – вербального, просодического, жестового и движения глаз в процессе живого взаимодействия между коммуникантами [1. С. 134-152]. В последнее время появилось множество исследований посвященных изучению роли и влияния поликодовых и мультимодальных текстов на процесс обучения. Развитие цифровых технологий вызвало появление новых форм коммуникации в образовательном процессе, отличительной особенностью которой являются тексты принципиально нового строения, то есть, мультимодальные.

2. Теоретические проблемы мультимодального дискурс-анализа

Необходимо выделить следующие теоретические проблемы мультимодального дискурс-анализа: 1) моделирование семиотических ресурсов, фундаментально отличных от языка; 2) моделирование и анализ межсемиотических расширений значения по мере того, как семиотический выбор интегрируется в мультимодальные явления; 3) моделирование и анализ ресемиотизации мультимодальных явлений по мере развития социальных практик. Рассмотрим каждую из проблем в отдельности:

1) *Моделирование семиотических ресурсов, фундаментально отличных от языка.*

По мнению Майкла Халлидея, язык может быть смоделирован как совокупность взаимосвязанных систем в форме системных связей, которые организуются метафункционально согласно таксономии по иерархическим уровням (слово, словосочетание, предложение, комплексы предложений, абзац и текст). Грамматические системы связывают слова со значением на семантическом уровне. Системы, которые работают в плоскости выражения (т.е. графология и типография для письменного языка и фонология для разговорного языка), также включены в модель Халлидея. Большинство семиотических ресурсов принципиально отличаются от языка. Однако те, которые произошли от языка (например, математическая символика, научная нотация и язык компьютерного программирования), имеют самые тесные связи с языком в плане грамматичности. Согласно классификации знаков по Чарльзу Сандерсу Пирсу, язык рассматривается как символическая система знаков, которая не имеет отношения к тому, что изображает. В то время, как изображения являются знаковыми, поскольку они представляют собой нечто похожее. Таким образом, аналитические подходы и основы, базирующиеся на лингвистических моделях, начинают подвергаться сомнению [7].

Необходимо отметить, что системы, разработанные для языка, имеют ограничения, когда дело касается ресурсов, таких как изображения, жесты, движения, звуки, которые являются топологическими по своей природе [7]. Гюнтер Кресс и Тео ван Лиуен предлагают моделирование систем в рамках мультимодальных семиотических ресурсов (например, цвет, стиль шрифта, размер шрифта для топографии, а также громкость, качество голоса и высоту тона) [6].

2) *Моделирование и анализ межсемиотических расширений значения по мере того, как семиотический выбор интегрируется в мультимодальные явления.*

Взаимодействие семиотических выборов в мультимодальных явлениях приводит к семантическому расширению по мере доступа и интеграции смыслового потенциала различных ресурсов; например, в отношениях уровня текст-изображение [2], жестикуляция и речь [8], а также язык, изображение и математическая символика [7]. Это семантическое расширение также связано с материальностью мультимодального артефакта (предмета, созданного человеком), включая технологию или другой задействованный носитель (например, книгу, интерактивные цифровые медиа) [5].

Семантическую интеграцию в мультимодальных явлениях можно рассматривать метафункционально, посредством чего эмпирические, логические, межличностные и текстовые значения взаимодействуют между элементами на разных уровнях (например, словосочетание и изображение).

Процессы и механизмы семантического расширения, возникающие в результате межсемиотизации ещё предстоит полностью теоретизировать. Возможно, потребуются межсемиотические системы, выходящие за рамки наборов взаимосвязанных грамматических систем для каждого ресурса, функционирующих как «мета-грамматики». Эти межсемиотические системы могли бы связать варианты выбора в иерархических таксономиях для каждого ресурса, чтобы, например, словосочетание в языке было похоже на компонент сложного визуального повествования или наоборот. Одной из основных проблем для аналитиков мультимодального дискурса является сложность как межсемиотических процессов, так и результирующего семантического пространства, особенно в динамических текстах (например, видео) и гипертекстах с гиперссылками (например, в интернете).

3) *Моделирование и анализ ресемиотизации мультимодальных явлений по мере развития социальных практик.*

Мультимодальный дискурс-анализ также занимается рассмотрением схожести мультимодальных явлений в разных местах и во времени: «ресемиотизация – это то, как смысл меняется от контекста к контексту, от практики к практике или от этапа практики к следующему этапу» [4]. Ресемиотизация происходит в рамках самого разворачивающегося мультимодального дискурса (по мере

того, как дискурс переключается между различными ресурсами) и в разных контекстах по мере развития социальных практик (например, в процессе принятия политического документа). С грамматической точки зрения, ресемиотизация обязательно предполагает переосмысление значения, поскольку семиотический выбор меняется в зависимости от места и времени. Во многих случаях ресемиотизация предполагает введение новых семиотических ресурсов и может привести к метафорическому расширению значения, поскольку функциональные элементы в одном семиотическом ресурсе реализуются с использованием другого семиотического ресурса: например, переход от языка к изображению и математической символике в разворачивающемся математическом дискурсе [7].

Выводы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кибрик, А.А. Мультимодальная лингвистика / А.А. Кибрик. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования – IV. – Москва : ИП РАН, 2010. – С. 134–152.
2. Bateman, J. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents* / J. Bateman. – London : Palgrave Macmillan, 2008. – Text : direct.
3. Halliday, M. A. K. *Towards Probabilistic Interpretations* / M. Halliday. – Text : direct // *Trends in Linguistics Studies and Monographs 55: Functional and Systemic Linguistics Approaches and Uses*. – Berlin : Mouton de Gruyter, 1991. – P. 39–61. – Text : direct.
4. Halliday, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* / M. Halliday. – London : Edward Arnold, 1978.
5. Iedema, R. *Analysing Film and Television: a Social Semiotic Account of Hospital: an Unhealthy Business* / R. Iedema. – Text : direct // *Handbook of Visual Analysis* / eds. T.V. Leeuwen, C. Jewitt. – London : Sage, 2001. – P. 183–204.
6. Jewitt, C. *An Introduction to Multimodality* / C. Jewitt. – Text : direct // *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* / ed. C. Jewitt. – London ; New York : Routledge, 2009. – P. 14–27.
7. Kress, G. *Reading Images: The Grammar of Visual Design* / G. Kress, van T. Leeuwen. – 2nd ed. – London : Routledge, 2006. – Text : direct.
8. Lemke, J. *Metamedia literacy: Transforming meanings and media* / J. Lemke. – Text : direct // *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* / eds. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kieffer. – New Jersey : Erlbaum, 1998. – P. 283–302.
9. Martinec, R. *Types of Processes in Action* / R. Martinec. – Text : direct // *Semiotica*. – 2000. – № 130 (3/4). – P. 243–268.
10. O'Halloran, K.L. *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images* / K.L. O'Halloran. – London ; New York : Continuum, 2005. – Text : direct.
11. O'Halloran, K.L. *Inter-Semiotic Expansion of Experiential Meaning: Hierarchical Scales and Metaphor in Mathematics Discourse* / K.L. O'Halloran. – Text : direct // *New Developments in the Study of Ideational Meaning: From Language to Multimodality* / eds. C. Jones, E. Ventola. – London : Equinox, 2008.
12. O'Toole, M. *The Language of Displayed Art* / M. O'Toole. – 2nd ed. – London ; New York : Routledge, 2010. – Text : direct.

REFERENCES

1. Kibrik A.A. *Multimodal'naja lingvistika [Multimodal linguistics]. Kognitivnye issledovaniya – IV [Cognitive researches – IV]*. Moscow: IP RAN, 2010, pp. 134–152.
2. Bateman J. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave Macmillan, 2008.
3. Halliday M. A. K. *Towards Probabilistic Interpretations. Trends in Linguistics Studies and Monographs 55: Functional and Systemic Linguistics Approaches and Uses*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991, pp. 39–61.
4. Halliday M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
5. Iedema R. *Analysing Film and Television: a Social Semiotic Account of Hospital: an Unhealthy Business*. Leeuwen T.V. (eds.) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, 2001, pp. 183–204.
6. Jewitt C. *An Introduction to Multimodality*. Jewitt C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London; New York: Routledge, 2009, pp. 14–27.
7. Kress G., van Leeuwen T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006.

8. Lemke J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. Reinking D. (eds.) *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. New Jersey: Erlbaum, 1998, pp. 283–302.
9. Martinec R. Types of Processes in Action. *Semiotica*, 2000, no. 130 (3/4), pp. 243–268.
10. O'Halloran K.L. *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. London; New York: Continuum, 2005.
11. O'Halloran K.L. Inter-Semiotic Expansion of Experiential Meaning: Hierarchical Scales and Metaphor in Mathematics Discourse. Jones C. (eds.) *New Developments in the Study of Ideational Meaning: From Language to Multimodality*. London: Equinox, 2008.
12. O'Toole M. *The Language of Displayed Art*. London; New York: Routledge, 2010.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Байкова, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr214341@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1725-291X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Baykova, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr214341@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-1725-291X.

УДК 81'25

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_234

Алексей Владимирович Белозерцев
г. Шадринск

Анализ коммуникативной ситуации перевода

В статье рассматриваются спорные решения переводчиков о поверхностном подходе к анализу коммуникативной ситуации перевода. Приводятся предположения о причинах искажения содержания художественного текста оригинала, которое возникает, когда при межъязыковом посредничестве во внимание не берётся специфика отдельных элементов коммуникативного акта между автором и читателем. По отдельности рассматриваются такие структурные элементы коммуникативного акта, как: адресант, адресат, сообщение, код, канал, шум, коммуникативный эффект, коммуникативное время, коммуникативное пространство, обратная реакция. Затронуты некоторые понятия из теории перевода и стилистики декодирования: переводческая трансформация, модель выдвигания, коннотативное значение и т.д. В результате проведённых дескриптивно-аналитических операций автор умозаключает, что переводчик художественного текста должен ограничиваться коммуникативной ролью посредника, обеспечивающего возможность контакта между носителями разных коммуникативных кодов, – но не искажать когнитивную систему текста оригинала.

Ключевые слова: перевод, коммуникация, структура, элемент, фактор.

Aleksei Vladimirovich Belozertsev
Shadrinsk

Translation communication act analysis

The article covers disputable translators' decisions concerning the unscrupulous approach to analyzing communication acts mediated with translation. Some speculations are provided concerning causes of distortion of the content to be found at translating fiction texts. Those arise when specific features of communication act elements are not taken into account. Some basic communication act elements are given a more profound consideration. Some concepts and terms of Translation Theory and Decoding Stylistics are dealt with. The author concludes that a translator is not to go further than the mediator function. They are to supply readers with the possibility to understand a foreign language original fiction text but not to distort the cognitive system of it.

Keywords: translation, communication, structure, element, factor.

Современная литература изобилует устремлениями авторов к неожиданной, а иногда – даже немислимой развязке. Это касается не только детективных жанров, в которых загадка о том, кто же на самом деле является преступником, должна сохраняться как можно дольше. Такой тип выдвигания [1] как «обманутое ожидание» становится всё более эффективным оружием в борьбе за внимание и интерес читателя (которого удивить – всё сложнее) и, следовательно, за популярность писателя (которая всё больше уходит к достижению коммерческого успеха).

Такое положение дел предъявляет более острые требования к межкультурной компетентности

переводчика, работающего в области художественной литературы. Нередки случаи использования дословности и внешней к стилю шаблонности в переводе, когда из внимания упускаются требования не только к применению трансформаций конкретизации, модуляции или целостного преобразования – операции элементарной дифференциации значений [2] не находят своего должного применения. В результате мы получаем стабилизацию и закрепление в описании повседневного речевого взаимодействия таких оборотов как «дать отбой» (вместо изжившего себя с развитием телекоммуникационных технологий «повесить трубку») или «молодая

женщина» (вместо обросшего семантикой межличностных отношений «девушка»).

С одной стороны, бросается в глаза погоня за скорейшим выпуском в печать актуального (пока что) продукта – быть первым среди опубликовавших, «срубить куш» раньше всех остальных, опередить жадных до прибыли конкурентов. С другой стороны, становится неприятно модным – бросить труд недоделанным и перейти к новым задачам. Разумеется, эти недоработки можно подать как специально организуемую возможность для читателя – самому рационально осмыслить картину мира, предлагаемую в произведении, покритиковать недостаточную скрупулёзную работу переводчика (знать, как лучше, – первое в рейтинге современных хобби). А в конечном итоге – читатель получает «полуфабрикат» перевода, который далеко не всегда «удобоварим» и кардинально искажает истинные представления об авторе и замысел, вложенный им в произведение.

Однако вернёмся к вопросу о межкультурной компетентности переводчика. Если мы соглашались и постулируем, что перевод – это межкультурная коммуникация, то имеет смысл более глубоко рассматривать структуру коммуникативного акта. Ключевое достижение разработки функционально-коммуникативной модели перевода [3] – обоснование опосредованности коммуникации переводчиком как определяющим коммуникантом – неоспоримо и безоговорочно принято в современной теории перевода. Вопрос – в том, можем ли мы безошибочно пропускать при анализе текста оригинала прочие элементы структуры коммуникативного акта, считать их очевидными и неизбежно ретранслируемыми. Попробуем взвесить аргументы «за» и «против».

Прежде всего, сфокусируем наше внимание на социальной природе коммуникации, которая происходит в социуме, формально – между автором и читателем.

Социальная коммуникация – это неизбежно двусторонний обмен информацией. Из этого автоматически следуют некоторые выводы:

- если произведение не находит желаемого круга читателей – оно не снискало интерес, что должно стимулировать писателя к новому поиску смыслов;

- текст перевода, построенный на основе текста оригинала – иноязычного произведения, – это уже продукт информационного обмена между автором и переводчиком, то есть не собственно оригинал;

- получаемый конечным читателем текст перевода осмысливается реципиентом как первоначальный, как оригинальное сообщение, но таковым не является;

- понимание опосредованности сообщения ретранслятором-переводчиком входит в круг обязанностей только самого ретранслятора-перевод-

чика и сохраняет за ним ответственность за концептуальную картину мира автора и произведения оригинала;

- обратная связь в этом опосредованном коммуникативном акте, в любом случае, оказывается неизбежной: читатели реагируют на получаемое опосредованно созданное сообщение своими действиями либо бездействием – в зависимости от качества текста перевода;

- собственно переводчик в таком опосредованном им самим коммуникативном акте не является истинным адресатом – он последовательно становится соавтором, то есть вторичным адресантом;

- в равной мере, переводчик не является и истинной обратной связью для автора текста оригинала: собственно массовой коммуникации он не создаёт – он её обеспечивает;

- для конечного реципиента – иноязычного читателя – такая коммуникация уже становится односторонней, поскольку оригинальный адресант исходного сообщения заменён ретранслятором-посредником – переводчиком.

Обращаясь к осмыслению такого элемента типовой структуры коммуникативного акта как «шум», мы вынуждены обнаружить, что переводчик невольно создаёт дополнительный шум внутри опосредуемой им коммуникативной ситуации, где, собственно, коммуникантами выступают автор и аудитория читателей. Шум этот – весьма специфичен: он изначально нацелен на устранение другого фактора шума – более влиятельного – фактора разницы коммуникативных кодов, приемлемых и привычных для коммуникантов. Однако, так или иначе, наблюдается помеха для передачи концептуальной сетки объёмного сообщения – текста оригинального произведения. Здесь речь идёт не просто о денотативном сегменте семантики (интерпретация переводчиком широко допускает нарушение вербализации узуальных для автора образов с их искажением в иные понятийные категории) – коннотативный кластер, на который опирается весь художественный эффект оригинального произведения, неумолимо теряет в системе контрастов и причинно-следственных корреляций событий и явлений в художественном пространстве.

Весьма любопытным фактором становится формальное сохранение физического коммуникативного канала: исходная система графических знаков заменяется на потенциально аналогичную, но другую систему графических знаков – визуальный канал сохраняется, что предварительно обнадеживает читателя-непереводчика и вселяет в него уверенность, что на языке перевода он получает сообщение равнозначного коммуникативного эффекта. Затронутая нами проблема недостаточной межкультурной адаптации текста перевода к несоответствующим реалиям исходной и принимающей культур берёт своё начало, как выясняется, именно в поверхностном подходе к анализу поверхностной

структуры опосредуемого переводчиком коммуникативного акта.

Следующим элементом структуры информационного обмена нами избран для анализа ранее уже упоминавшийся коммуникативный код. Его смена ведёт к всецелой смене плана выражения, но общепринятые в теории перевода требования к адекватности и эквивалентности продукта перевода не предполагают возникающих порой искажений в плане содержания. Подмена когнитивных концептов – узловых координат произведения оригинала – способна привести к информационному подлогу в сюжетной линии, что неизбежно радикально меняет представления, которые стремился передать автор. По существу, описываемые персонажи при переводе нередко наделяются несвойственными для них характеристиками, что создаёт иную социальную группу их идентификации как личности и нарушает каузально предсказуемые для этих персонажей поступки. Эти отклонения от оригинального дейксиса текста адресанта изменяют содержание сообщения.

Безусловно, печатно зафиксированная речь автора упрощает задачу ретрансляции хронотопа

произведения; но нельзя забывать, что этот хронотоп, хоть и прототипичен для реальной действительности, – вымышлен, поскольку отображает художественный мир. Конечный реципиент переведённого текста произведения не должен получать представление, чуждое рамке оригинала. В подобных отклонениях прослеживается удвоение фактора барьера разницы физической среды и временной отнесенности: адресат находится в ином регулярном для него повседневном хронотопе.

Подводя обобщающий итог проводимым нами дескриптивно-аналитическим операциям, можно сделать вывод, что как опосредующий коммуникант переводчик должен обеспечивать возможность контакта между адресантом и адресатом, но не более того. В круг его прав и обязанностей не входит адаптация когнитивной сетки оригинала к своим собственным представлениям, тем более – в попытках скорейшей ретрансляции продукта. Необходимо помнить, что единожды осуществлённый коммуникативный эффект в социальной коммуникации является необратимым – а это накладывает ответственность за общественное мнение в принимающей иноязычной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. – Москва : Флинта, 2002. – 382 с. – Текст : непосредственный.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – Москва, 1990. – 254 с. – Текст : непосредственный.
3. Сдобников, В.В. Теория перевода / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – Москва : АСТ Восток – Запад, 2007. – 448 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Arnold I.V. Stilistika. Sovremennyy angliyskiy yazyk [Stylistics. Modern English]. Moscow: Flinta, 2002. 382 p.
2. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskiye aspekty) [Translation theory (linguistic aspects)]. Moscow, 1990. 254 p.
3. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. Teoriya perevoda [Translation theory]. Moscow: AST Vostok – Zapad, 2007. 448 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Белозерцев, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: post@lc-poliglot.ru, ORCID: 0000-0001-7595-4544.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Belozertsev, Ph. D in Philology, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: post@lc-poliglot.ru, ORCID: 0000-0001-7595-4544.

УДК 811.133.1

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_236

**Алла Яковлевна Белых,
Татьяна Николаевна Глоба**
г. Донецк, ДНР

Лингвосинергетические механизмы моделирования этнокультурного иронического дискурсивного пространства в постколониальном африканском франкоязычном дискурсе

Статья посвящена исследованию лингвосинергетических механизмов моделирования этноспецифического иронического пространства в африканском этнокультурном франкоязычном дискурсе на примере художественного произведения «Воспоминания Дикобраза» Алена Мабанку («*MÉMOIRES DE PORC-ÉPIC*» de ALAIN MABANCKOU). Определяющей категорией всех экстра- и интралингвосинергетических способов формирования этнокультурного коммуникативного пространства в романе выступает ирония как постколониальная тактика создания эксплицитных и имплицитных смыслов. Энергия иронического стиля автора становится энергией конструирования синергетической

модели романа на основе «переплетения» мотивационного и репрезентативного базисов дискурсообразования и текстопорождения.

Ключевые слова: синергетика, синергетическая модель, аттракторы, репеллеры, точки бифуркации.

**Alla Yakovlevna Belykh,
Tatiana Nikolaevna Globa**
Donetsk, DPR

Linguosynergetic mechanisms of modeling ethnocultural ironic discursive space in post-colonial African francophone discourse

The article is devoted to the study of linguosynergetic mechanisms of modeling ethnospecific ironic space in African ethnocultural French-speaking discourse on the example of the artistic work "Memories of a Porcupine" by Alain Mabanckou ("Mémoires de Porc-épic" by Alain Mabanckou). The defining category of all extra-intra linguosynergetic ways of forming an ethno-cultural, communicative space in the novel is irony as a postcolonial tactic of creating explicit and implicit meanings. The energy of the author's ironic style becomes the energy of constructing a synergetic model of the novel based on the "interweaving" of motivational and representative bases of discourse formation and text generation.

Keywords: synergetics, synergetic model, attractors, repellers, bifurcation points.

Постколониализм – новый термин политической истории. Он указывает на экономическое и политическое состояние страны, вышедшей из системы колоний. Постколониальный период, который наступил после 1975 года, характеризуется поиском новых парадигм исследования происходящих языковых и культурных процессов во франкофонной Африке. Расширяется поле языковых и культурных контактов, что явилось следствием условий «глобализации и глокализации», а результатом – возникновение и актуализация постколониального художественного дискурса с его «турбулентностью, особой интеллектуальной и эмоциональной привлекательностью «энергии освобождения» [2, С. 6]. Ключевыми механизмами формирования постколониального африканского этнокультурного художественного дискурса становятся «метисация» и «креолизация». И как результат – множественность этнокультурных и индивидуальных идентичностей находит выражение в широкой «палитре» речевых стратегий.

Метисация и креолизация на современном этапе подразумевает и литературную глобализацию, формирование европейско-африканского синтеза как следствие постоянного существования африканских писателей между двумя культурами («métissage culturel»). Для африканской литературы, сформировавшейся на основе традиций устного народного творчества и традиционных верований, глобализация стала возможностью вбирать в себя достижения европейской литературы, сохраняя при этом самобытность и неповторимость своей культуры. Создаваемые современными африканскими авторами тексты носят характер палимпсеста, в основе которого лежит автохтонный культурный субстрат, с которым взаимодействует французский язык.

Современные литературные исследования В.П. Клокова, Е.С. Котляр, Н.Д. Ляховской, Н.С. Найденовой, А.И. Чередниченко, Ш. Забю рассматривают художественные произведения африканских писателей нового поколения не только

«как средство коммуникации познания окружающего мира, но и как квинтэссенцию культуры этноса, её код [6, С. 102]. Африканские писатели создают литературу, в которой писатель и читатель не чувствуют себя «замкнутыми в одной культуре, но являются частью мира с огромным многообразием культур, которые влияют друг на друга» [8, С. 7]. Именно поэтому в качестве высшего уровня анализа произведения выступает даже не текст, а культура в целом как результат духовной языковой деятельности человека.

Франкоязычная литература стран Тропической Африки (la littérature subsaharienne) переживает настоящий подъем. Следуя хронологическому подходу, предложенному джибутийским писателем Абдурахманом Вабери (A. Waberi) современная африканская литература прошла путь от эпохи «пионеров литературы» – 1910-1930 гг. А. Мапаме Диань, Франц Фэнон, Бакари Диало, Феликс Кушоро, Усман Сосе; эпохи «негритюда» и «мигри-тюда», созданных и воспетых Л. С. Сенгором и Э. Сезером; 1930-1960гг: Алиун Диоп, Мондо Бети, Масса М. Диабате, Ахмаду Курума, Тверно Моненембо, Анри Лопес; до периода деколонизаций и разочарования – 1970-1980 гг: Борис Диоп, Лабу Танси, Умар Канте, Кузи Ламко, Алэн Мабанку, Сами Чак, Абдурахман А. Вабери [7, С. 52]. И, наконец, с 1990 г. начинается эпоха «детей колониального периода». Литература о мигрантах и постколониальная литература пересекаются. Писатели обращаются к проблемам и последствиям деколонизации, политической и культурной независимости, уделяют особое внимание вопросам миграции, трудовой дискриминации африканских мигрантов в Европе, создают новую идентичность и новое литературное пространство. В настоящее время для описания франкоязычной литературы применяется целый спектр наименований: развивающиеся литературы (littératures émergentes); новые литературы (nouvelles littératures); Африка-на-Сене (Afrique-sur-Seine); а автор книги «Темнокожий Париж: панорама афри-

канских писателей) Беннетта Жюль-Розет творчество писателей африканского происхождения обозначила термином *Parisianisme*. Писатели нового периода отказываются от концепции монолитной идентичности в пользу ризомной (*identité rhizome*), одновременно сочетая проявления, свойственные разным культурам, в пользу «концепции мировой идентичности» (*identité-monde*). Писатели *New Parisianisme* используют исконную ментальность (*mentalité originelle*) в новых для них пространственно-временных условиях, они творят между языками (*entre les langues*), создавая «третий язык» и воплощая идеи «*métissage culturel*» [8, С. 3].

Таким образом, внешние и внутренние социально-культурные процессы деколонизации стран Африки привели к особому результату языковых и культурных контактов – появлению африканского постколониального художественного дискурса (далее АХД), новых реалий, широкого спектра языковых, жанровых и композиционных средств и, тем самым, способствовали созданию основы для синергетического подхода к изучению АХД. В настоящее время не существует единой концепции изучения постколониальной африканской художественной литературы в целом, что и определяет *актуальность* данного исследования. Кроме того, на сегодняшний день дискурсивная синергетика АХД остается недостаточно изученной, существует мало критических работ по этому новому направлению в научной литературе. Рассмотрение вопросов, связанных с дискурсивной синергетикой организации этнокультурного африканского пространства, имеет как теоретическую, так и *практическую цель*. Результаты исследования могут быть использованы для разработки стратегии смыслового чтения художественного текста, анализа синергетических механизмов выражения имплицитной информации, а также для создания обучающих и поисковых методик и спецкурсов по интерпретации художественного текста. *В качестве объекта* исследования выступил африканский франкоязычный постколониальный дискурс как код самобытного этнокультурного художественного пространства. *Предметом* анализа являются лингвосинергетические механизмы формирования иронического художественного этнокультурного пространства в процессуально-динамическом аспекте. *Материалом* исследования послужил роман «Воспоминания Дикобраза» А. Мабанку, африканского конголезского писателя.

Цель данной работы заключается в анализе экстра- и интралингвистических синергетических механизмов моделирования этнокультурного дискурсивного пространства, главным синергетическим вектором развития которого является *ирония*, на материале романа А. Мабанку «Воспоминания Дикобраза».

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие *задачи*:

– определить понятия «синергетика», «концептуальный аппарат синергетики художественного текста»; изучить механизмы синергетической интерпретации художественного текста и дискурса;

– проанализировать стратегии формирования АХД как самобытного франкоязычного постколониального «палимпсеста», созданного писателями нового поколения Западной Африки; определить синергетические центры АХД;

– определить и проанализировать экстра- и интралингвосинергетические механизмы моделирования иронического дискурсивного этноспецифического пространства деятельности субъектов художественной коммуникации в романе А. Мабанку «Воспоминания Дикобраза».

Синергетика – теория самоорганизации (си – два, ергет – действие) в переводе с греческого означает «совместное действие». Это направление представлено работами таких исследователей, как Г. Хакен, Г. Николис, И. Пригожин, С. Курдюмов, К. Джордж, Ф. Хенин. Герман Хакен, немецкий физик, первый предложил изучать проблему наличия общих законов эволюционного развития в рамках новой дисциплины – синергетики. Известный философ, профессор В. С. Степин полагает, что именно синергетика, основа научного мировоззрения XXI века, тот язык, на котором могут обсуждать свои проблемы «математики и гуманитарии», так как человек живёт не только в рациональной, но и эмоционально-интуитивной сферах. Представители синергетики попытались объяснить научные законы эволюционного развития общества с эмоционально-чувственным анализом картины мира, и это способствовало созданию единой теории, в основу которой была положена идея о «самоорганизации открытых систем», что представляет собой основной принцип синергетического анализа систем любого текста, в том числе, и художественного. Описывая роль синергетики в современной науке, Ю. А. Данилов отметил, что перенос синергетических методов из области точного естествознания в области владений гуманитариев существенно углубили наше понимание её. Синергетика с ее статусом метанауки изначально была призвана оценить степень общности результатов, моделей и методов отдельных наук, их полезность для других наук [3, С. 10].

Объединяющее начало синергетики касается не столько самих проблем, сколько «способов» их рассмотрения. Исследователи в области изучения междисциплинарного характера синергетики (В.Г. Буданов, С.С. Хорунжий, Т.А. Колесова, И.А. Герман, О.И. Глазунова, В.А. Пищальникова) отметили *основные принципы* становления системы в синергетике: принципы "трёх-не": нелинейность, незамкнутость, неустойчивость, которые обеспечиваются свободой выбора автора, концептуальным пространством текста, эстетической (в том числе иронической) составляющей, а также

свободой интерпретации читателем. Концептуальный аппарат синергетики художественного дискурса (далее ХД) по мнению О.И. Глазуновой включает следующие критерии: когнитивная структура знания; индивидуально-авторская концепция; референтная структура знания – Человек; светоцветовая картина мира; референтная структура знания – Пространство и Время. На основе этих критериев О.И. Глазунова определила и принципы организации ХД с позиции лингвосинергетики (иерархичность, равновесие), и параметры (*механизмы*) порядка: аттракторы (to attract (англ.), attirer (фр.) – притягивать), притягивающие и направляющие элементы подсистемы в единую систему; репеллеры (антиаттракторы), отсеивающие всё то, что не отвечает интенциям автора; динамический хаос, точки бифуркации (точки распределения), способствующие самоорганизации художественного текста и художественного дискурса (далее ХТ и ХД). Основываясь на исследованиях новых возможностей понимания эволюции таких сложных систем, как ХТ и ХД (О. Глазунова, И. Моисеева, Л. Пихтовникова, Г. Москальчук, Н. Алефиренко, Ю. Лотман), можно определить основные *принципы синергетической интерпретации* художественного текста:

- синергетический обмен триады «автор-читатель-текст»;
- включенность художественного текста в художественный дискурс;
- взаимозависимость между текстом и контекстом, которая определяется ХД, его целями;
- динамическое развитие событий, наличие потенциала самоорганизации;
- эмерджентность (emergent - неожиданно возникающий, «эффект бабочки»);
- автор является одновременно и создателем дискурса, и орудием независимых от него аттракторов и репеллеров;
- синергетический вектор движения от аттрактора повествовательности к аттрактору «эпифанического откровения»;
- пространство текста ориентируется не на сюжет, как прежде, а на художественное «переживание» первичности языка.

Таким образом, основным критерием синергетического подхода к анализу, интерпретации ХТ выступает показатель динамической самоорганизации текста, его синергетического ритма: единство – точка бифуркации – хаос – флуктуации – новое единство, где хаос, бифуркация выступают конструктивными *механизмами эволюции*. ХТ в результате взаимодействия всех факторов, порождающих текст и дискурс, происходит «слияние и содействие энергией», направленное на онтологическую, функциональную и экспрессивную самоорганизацию дискурсивного и этнокультурного пространства [1, С. 23].

В поисках *сущности эволюции* такого лингво-этнокультурного феномена, как АХД обратимся к

двум смыслообразующим стратегиям: индигенизации, т. е. африканизации, и риторическому модусу (Ш. Забю, Л.Говен, Е.С. Котляр, Н.Ж. Ляховская, Н.С. Найденова). Индигенизация (indigénisation) по определению Ш. Забю представляет собой попытку писателя передать африканские концепты, ментальные модели и языковые черты путем использования языка бывшего колонизатора с помощью двух приёмов: пиджинизации (pidginisation) как процесса преобразования языка и релексификации (reléxification) как механизма изменения языка (семантические дивергенты, актуализация африканских концептов и т.д.) [9, С.162]. Потенциал же риторического модуса выражается в ремифологизации – десакрализации прежних мифов и выстраивании новых; метафоризации как процесса формирования новой идентичности; аллегоризации как конструирования и прочтения новых смыслов, создания комического; онимизации как сложной стратегии дискурсивных практик: именование, переименование, табуирование. Реализация таких модусов в АХД отмечается «высокой степенью языковой и культурной синкретичности, гибридностью языкового кода, этноспецифичностью, сложным сочетанием экстра- и интралингвистических средств и носит характер палимпсеста, особого типа текстовой стратегии» [7, С. 52].

Итак, с одной стороны, АХД оказывается обращенным вглубь устного художественного творчества, а с другой – в заимствованную у Запада письменную культуру. В целях создания «контрдискурса» используются разнообразные языковые, жанровые и композиционные средства, способствующие появлению новых жанров: роман-памфлет, трагифарс, мемуарная литература и т.д. Актуализация новых самобытных дискурсивных стратегий определяет и синергетические центры АХД:

- связь с устным народным творчеством;
- «мозаичное» сплетение языков, национального и французского, рождение третьего языка;
- сложный эволюционный «холизм» ХД как результат синергетического обмена триады «автор - читатель - текст»;
- эволюционный путь самоусложнения (смена аттракторов, появление национальных аттракторов);
- разновидность бытийного общения, представляющего собой предельно насыщенный смыслами диалог автора и читателя;
- «африканизация» ХТ, появление нового героя-антигероя;
- этноспецифические лингвистические стратегии автора, но французский язык используется как полноценное средство самовыражения;
- «ризомная» стратегия текстопорождения (калейдоскопичность, мозаичность, «лоскутность» образов);
- эмпирическая закономерность распределения частоты слов (закон Джорджа Ципфа).

Благодаря таким синергетическим энергоресурсам, ХД самоорганизуется как когнитивное, лингвистическое и культурное пространство, и устанавливает порядок системы текстопорождения [4, С. 19]. Особенно ярко синергетический потенциал двух самоорганизующихся систем (микроступе динамического текстообразования – МДТ и макрополе динамического дискурсообразования – МДД) проявляется в романе «Воспоминания Дикобраза» («Les mémoires de Porc-Épic») Алена Мабанку, конголезского писателя, составителя нескольких антологий африканской словесности, лауреата премии Ренодо (Renaudot) и других престижных премий. Понятия синергетики позволяют рассмотреть это произведение как синергетическую модель (далее СМ), структурная целостность которой обеспечивается синергией МДТ и МДД, возможностью ее развития в пространстве и времени с помощью проанализированных синергетических механизмов (аттракторов, репеллеров, точек бифуркации).

Доминантой активизации организации дискурса и текста выступает *ирония* как явление, созданное автором, формирующее сюжет и определяющее все экстра- и интралингвистические способы (аттракторы) создания дискурсивного этнокультурного пространства в романе «Воспоминания Дикобраза». Моделирование иронического пространства – это эффективный способ воссоздания африканской этноспецифической жизни, что позволило А. Мабанку наглядно выразить свою позицию. Ирония используется автором как объединяющая энергия, как аттрактор – «обертон», настройка характерной комической (иронической) тональностью всех взаимодействующих и взаимовлияющих синергетических механизмов-аттракторов для конструирования СМ произведения. *Генеральным аттрактором* в СМ романа «Воспоминания Дикобраза» является дискурсивная стратегия автора, стратегия моделирования интеркоммуникативного иронического взаимодействия писателя и читателя как послания умному читателю с целью «открыть» его сознание, помочь ему "расшифровать" и понять традиционный мир тропической Африки.

Генеральный аттрактор определяет и выбор локальных аттракторов, которые устанавливают имплицитный, иронический лейтмотив моделирования отношений между Автором, Читателем и Героями. Авторская тактика создания иронической модели взаимоотношений автора и героев романа «Воспоминания Дикобраза» включает в себя выбор не обычных героев, а «антигероев» (животное и дерево); организация общения героев (не диалогическая, а монологическая форма дискуссии); моделирование образа главного героя (Дикобраз-мемуарист, Дикобраз-мыслитель); выбор художественных аттракторов, способствующих созданию экспрессивной модели общения Дикобраза и Баобаба. И так, особая коммуникативная модель общения героев романа задаёт коннотативно-эмотивную (ироническую) функцию взаимодействия участников

коммуникации. Коннотативная функция связана со стремлением автора скрыть своё воздействие на читателя, поэтому Автор (А) вкладывает свои мысли в уста Дикобраза (Д), а Дикобраз, в свою очередь, делится своими мыслями с Баобабом (Б), а через него с Читателем (Ч), то есть, в какой-то степени Баобаба есть Читатель (Б=Ч) [5, С. 130]. Такое ощущение взаимодействия достигается использованием лексико-грамматических конструкций: *je te parle – я говорю тебе, je te jure – я тебе клянусь, crois-moi – поверь мне, mon cher Baobab – мой дорогой Баобаба*; как приглашение собеседника к осмыслению высказываний, как показатель работы Дикобраза (или Автора) установить связь с Читателем, обратить внимание на важные жизненные события. Таким креативным способом формируется определенный характер взаимоотношений автора и читателя: $AD \rightleftharpoons BC$.

Лейтмотивом произведений Алена Мабанку выступает идея «культурной телескопии», диктующая необходимость перейти к более гибким формам мировосприятия. А. Мабанку выступает сторонником «глобальной словесности», занимает промежуточную позицию между несколькими нациями и традициями, сочетает в себе несколько идентичностей. Новый стиль А. Мабанку – это усиление субъективного введения в текст автобиографического элемента, что ярко проявляется в романе «Воспоминания Дикобраза». Жизнь А. Мабанку тесно связана с тремя странами: Конго, Франция, США. В беседе с французской журналисткой Арман Пуассонье А. Мабанку отметил, что столкновение с культурой трёх континентов раскрыло перед ним многообразие его мира, позволило узнать то, что писатель называет «странствующими Африками»: странствующую Африку внутри неё самой, странствующую Африку в Европе, а в США Ален Мабанку увидел тени еще одной Африки. Писатель признался, что на «этом чердаке трех континентов» он ищет то, что может помочь всем понять мир будущего. А мир будущего, по мнению писателя, «не что иное, как сумма различных культур». И эта мысль является главной интенцией А. Мабанку в романе «Воспоминания Дикобраза». В качестве *доминантного аттрактора*, раскрывающего главный посыл писателя, служит культурная память Алена Мабанку и ее актуализация в романе (В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, Ю.М. Лотман). Роман построен на основе иронического восприятия этноспецифической действительности, которая представлена в произведении следующими реалиями:

– мифологическими мотивами «оборотничества» тотематических верований в зооморфных предков человека, в его двойников – животных положительных (*des doubles positifs qui mènent une vie monotone, ... ils ont mous, lents... ils se méfient de leur propre silhouette – они ведут монотонный образ жизни... они медлительны и всегда недовольны... они боятся собственной тени...*) и злых (*des doubles nuisibles, les plus agités, les plus redoutables, les moins*

répandus... – самых буйных, беспокойных и опасных, но менее распространенных) [10, Р. 19-20];

– этноспецифическими реалиями; словами, отражающие традиции, образ жизни, духовную жизнь жителей африканской деревни: *le mayamvumbi* – таинственный ритуальный напиток, который десятилетний мальчик должен выпить, чтобы получить свою судьбу; вера в силу колдуна, силу близнецов Koté et Kotu, в добрых и злых двойников; слова-символы – Баоаб как символ вековой мудрости, спокойствия, вечности; образ молодого человека как символ Африки, ищущей себя в Европе;

– ономастическими реалиями: *Papa Kibandi, Mama Kibandi, la famille Moundjoula, la famille Nzambi, etc.*, этнопонимами *Séképembé, Mossaka, Niari, Siaki, Loukoula, Lekana, etc.*

– аллюзивными реалиями: *Arche de Noé – Ноев ковчег, le Déluge – потоп*, чтобы выразить свое отношение к Библейским историям.

Эти специфические лингвокультураны, выступающие в СМ произведения как национальные аттракторы, позволяют писателю создать эффект иронического этнокультурного контекста и обыграть образы и ритмы африканской самобытности. Так, для создания комической картины – изгнания «мирного двойника» из тела старика и внедрения этого «double» в тело малыша – автор использует целый набор глаголов (вербальная ирония), действиями которых утрируется иронично-комическое описание манипуляций старика с грудным ребенком. ...*Il lui parle, crache sur lui, le lèche, l'agite, le chatouille, le balance en l'air, le rattrape pendant que l'esprit du double pacifique quitte le corps du vieil homme pour s'infiltrer dans celui du petit être* [10, р. 19-20]. ...*Он говорит с ним, он плюет на него, облизывает его, стряхивает и щекочет его, подбрасывает в воздух, ловит его, в то время как дух мирного двойника покидает тело старика и проникает в тело мальчика.*

Объектом иронической оценки «Африки странствующей, ищущей себя в Европе» выступает молодой человек, приехавший погостить в родную африканскую деревню *Séképembé*. ... *ce jeune lettré qu'on appelait Amédée était prétentieux, se prenait pour le plus intelligent de ce village, de cette région, voire de ce pays, il portait des costumes en tergal, des cravates scintillantes, des chaussures des gens qui travaillent dans les bureaux, ces endroits de paresse... Amédée marchait le buste en avant, simplement parce qu'il avait fait de longues études, simplement parce qu'il avait été dans les pays où il neige...* [10, Р. 137]. ...*Этого молодого просвещенного человека звали Амэдэ, это был человек с претензиями, который считал себя самым умным во всей деревне, на всей близлежащей территории и даже во всей стране, он носил костюмы из хорошей синтетической ткани, блестящие галстуки, обувь, в которой люди работают в офисах, этих местах процветания лени... Амэдэ ходил гордо, выпячивая грудь, только*

потому, что он долго учился, только потому, что он посетил страны, где идет снег...

Обычные слова – прилагательные: *lettré – просвещенный, prétentieux – претенциозный, intelligent – умный*; существительные: *des costumes – костюмы, des cravates – галстуки, des chaussures – обувь*; глаголы: *marcher – ходить, travailler – работать*; повтор наречия *simplement – только*, союзы *parce que – потому что*; приобретают ироническую экспрессию за счет вхождения во франкоязычный художественный дискурс.

Эти экстратекстовые референтные отношения (авторская интенция, культурная память) представляют собой «мотивационный базис» идиостилистических особенностей моделирования художественного произведения «Воспоминания Дикобраза». Репрезентативный базис взаимодействия стилистико-текстовых и языковых особенностей романа создается суммой креативных аттракторов, еще ярче раскрывающих индивидуальный иронический стиль А. Мабанку, который, в свою очередь, актуализирует иронический идиостиль всего произведения (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Тынянов, Р. Якобсон). Интралингвистическая составляющая романа «Воспоминания Дикобраза», ядром которой является *скрытая ирония* и которую нужно расшифровать, представляет собой лингвосинергетическое средство самовыражения и состоит из креативных ситуаций, дискурсивных особенностей, языковых и стилистических средств (художественных аттракторов) создания комического эффекта. А. Мабанку творчески осмысливает африканскую легенду о том, что каждому человеку соответствует какое-нибудь животное. Легенда заканчивается, когда «double» умирает, становится для автора точкой бифуркации. Рождается новая ироническая парадоксальная история о Дикобразе-мемуаристе, философе, размышляющем о причинах преступлений своего хозяина и о своей роли в этих страшных убийствах. Дикобраз как «double-nuisible» становится участником событий в африканской деревне, а затем рассказчиком этих происшествий. А. Мабанку использует приём *модификации* как средство создания нового комического образа.

Само название романа «Воспоминания Дикобраза» является сильным аттрактором, привлекающим внимание читателя как критерий иронической маркированности. Выбор мемуарного жанра как объемного представления событий поднимает текстопорождение на новый уровень и представляет собой тонкую стилизацию под мемуарный роман, в котором объектом иронического описания останется, прежде всего, сам рассказчик. Нарративная модель воспоминаний, которая позволяет имплицировать иронический замысел автора, представлена внешней структурой романа и внутренней социально-речевой организацией. Так, точки бифуркации, т.е. значимые события в жизни Дикобраза определяют внешнее структурирование романа. Шесть частей и одно Приложение сами по себе являются

ассоциативными ироническими аттракторами, представляющими образ Мемуариста. Они (аттракторы) реализуются через риторический индекс – повтор вопросительного наречия *comment* – как:

– *comment je suis arrivé en catastrophe jusqu'à ton pied* – как я, расстроенный добрался до твоего подножия;

– *comment j'ai quitté le monde animal* – как я покинул мир животных;

– *comment Papa Kibandi nous a vendu son destin* – как Папа Кибанди продал нам свою душу;

– *comment Mama Kibandi a rejoint Papa Kibandi dans l'autre monde* – как Мама Кибанди встретила с Папа Кибанди в другом мире;

– *comment le vendredi dernier est devenu un vendredi malheur* – как прошлая пятница стала пятницей несчастья;

– *comment je ne suis pas encore un porc-épic fini* – как я ещё не закончил своё существование в качестве Дикобраза;

– *Annexe. Lettre de l'Escargot entêté sur l'origine de Manuscrit Memoires de porc-épic* – Приложение. Письмо Улитки, удивлённой происхождением Манускрипта "Воспоминания Дикобраза".

Семь ситуаций, в названиях которых актуализируется ассоциативная ирония как способ выражения смысла. Формой внутренней организации текста является *монолог* как «интерпретативный иронический маркер», универсальный актуализатор авторских смыслов. Тридцать шесть образных, экспрессивных описаний места и времени событий, действий героев, африканского быта, африканских традиционных представлений о мире моделируют иронический нарратив в романе. Координаторами иронии мемуарного нарратива выступают художественные аттракторы: аллюзии, символы, игра со смыслами, смелое орфографическое оформление речи без точек и заглавных букв, объективирующее имплицитную модальность нарратива, живую импровизацию. Образ Дикобраза, его дружеское взаимодействие с Баобабом становятся смыслообразующей категорией формирования иронического художественного коммуникативного пространства. С первых строк повествования важным способом характеристики героя становится *самоирония* как ведущий конструктивный аттрактор, обладающий значительным «эвристическим» потенциалом: *donc je ne suis qu'un animal, un animal de rien, les hommes diraient bête sauvage... ils déduiraient que je n'ai rien de particulier, que j'appartiens au rang des mammifères munis de longs piquants...* [10, P. 15]... *итак, я только животное, очень маленькое, ничтожное животное, люди сказали бы, что у меня нет ничего особенного, что я принадлежу к млекопитающим с длинными острыми шипами... à vrai dire, je n'ai rien à envier aux hommes, je me moque de leur prétendue intelligence puisque j'ai moi même été pendant longtemps le double de l'homme qu'on appelait Kibandi... je devais exécuter les missions précises qu'il me confiait...* [10, P. 15]... *По правде*

говоря, я ни в чем не завидовал людям, я смеюсь над их претензией на разум, потому что я, долгое время, был двойником человека, которого звали Кибанди, и я должен был точно выполнять поручения, которые он мне доверял...oui j'étais un porc-épic heureux en ce temps-là, et je dresse mes piquants lorsque je l'affirme, ce qui est une manière pour nous de jurer, autrement nous levons aussi la patte droite et l'agitons trois fois de suite ... Да, в то время я был счастливым дикобразом, и когда я заявляю об этом я поднимаю мои шипы, это способ для нас клясться, мы также поднимаем правую лапу и три раза подряд трясём ею...[10, P.41]. Таким образом, Дикобраз со свойственным ему ироническим взглядом на жизнь говорит о себе. Ироническая семантика его высказываний, их лаконичность, краткость обогащается благодаря эпитетам: *misérable légume* - несчастное существо, *les pensées deviennent sombres* - мысли становятся мрачными; сравнениям: *comme une tortue* - как черепаха, *muette comme une carpe* - нем как рыба, *vieux comme le monde* - старо, как мир; метафорам: *mon maître balayait ces sentiments* - мой хозяин прогнал эти чувства, *grayer dans ma mémoire* - запечатлеть в моей памяти, *il me fusillait du regard* - он меня расстреливал взглядом; автор использует приём выделения единичного из общего, что звучит более, чем иронично: *j'étais le troisième œil, la troisième narine, la troisième oreille de mon maître* - я был третьим глазом, третьей ноздрей, третьим ухом моего хозяина... Образные выражения, поговорки, пословицы помогают читателю представить Дикобраза-философа: *casser une croûte* - перекусить, *chanter la victoire* - праздновать победу, *une bataille sans merci* – беспощадная битва, *un animal averti en vaut deux* - одно опытное животное стоит двух, *les petits du tigre ne naissent pas sans leurs griffes* - мушкетеры не рождаются без когтей etc. Дикобраз все видит, замечает, анализирует и подает наблюдения в форме басен (аллюзия на Библию). Иронический эффект басен создается за счёт умозаключений: *que sert la bonne chère quand on n'a pas la liberté* - к чему хороший стол, когда нет свободы (басня «Le Rat de ville et le Rat des champs» - «Городская и полевая мышь»); *nous ne croyons le mal que quand il est venu* - мы верим в несчастье только тогда, когда оно пришло («L'Hirondelle et Petits Oiseaux» - «Чайка и Маленькие Птицы»).

Таким образом, реализация иронического смысла в романе «Воспоминания Дикобраза» происходит по следующей схеме: интенция автора, конструирование нарративного мемуарного дискурса и, в конечном итоге, порождение текста, компонентом смысловой структуры которого является ирония как средство актуализации авторской оценочной позиции. Она (ирония) придаёт особую окраску коммуникативным высказываниям героев произведения, определяет субстанциональный смысл романа А. Мабанку «Воспоминания Дикобраза». Проведённый анализ этнокультурного ком-

муникативного пространства в романе «Воспоминания Дикобраза» А. Мабанку посредством «аттрактивизации» интенции автора, его культурной памяти, нарративной мемуарной стратегии позволяет осмыслить ценностные установки фольклора АХД, культурные и социальные ориентиры африканского общества, идейно-эстетические принципы и стратегии дискурсообразования и текстопорождения в произведениях современных африканских писателей. Новое прочтение и характерную тональность в этих художественных текстах обретает *ирония* как неотъемлемая тактика создания

постколониального художественного дискурса, через которую регулируется понимание социальной действительности в постколониальной Африке. Когнитивный и оценочный аспекты иронического авторского стиля, языковые и стилистические средства разных уровней активизируют уникальные мотивирующие, модальные возможности АХД и определяют истинную цель африканских писателей нового поколения – познакомить читателя с африканской культурой, воздействовать на его чувства и эмоции, привлечь его внимание к поискам «Африки самой себя» на современном этапе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурологическая синергетика дискурса / Н. Ф. Алефиренко. – Текст : непосредственный // Лингвистические парадигмы и лингводидактика : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф.– Братислава, 2005. – Ч. 1. – С. 23.
2. Гавристова, Т.М. Африка: постколониальный дискурс / Т.М. Гавристова, Н.Е. Хохолькова. – Москва : Институт Африки РАН, 2020. – 194 с. – Текст : непосредственный.
3. Данилов, Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке / Ю.А. Данилов. – Текст : непосредственный // Онтология и эпистемология синергетики / отв. ред. В.И. Аршинов. – Москва : Институт философии РАН, 1997. – С. 10.
4. Домброван, Т.И. Основные положения и понятия синергетики в применении к филологии. Синергетика в филологических исследованиях : монография / Т.И. Домброван, С.М. Еникеева, Л.С. Пихтовникова. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – 340 с. – Текст : непосредственный.
5. Ляховская, Н.Д. Новые смыслы в романе конголезского писателя Алена Мабанку «Триколор» и « Воспоминания Дикобраза» / Н.Д. Ляховская. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ. – 2019. – Вып. 3. – С. 127-131.
6. Найденова, Н.С. Afrique-sur-Seine: новое направление в африканской литературе / Н.С. Найденова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Сер. Лингвистика. – 2011. – № 3. – С. 102.
7. Найденова, Н.С. Формирование и становление африканской литературы на французском языке / Н.С. Найденова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Сер. Лингвистика. – 2012. – № 2. – С. 52.
8. Найденова, Н.С. Лингвистические детерминанты постколониального художественного дискурса Тропической Африки : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.С. Найденова. – Москва, 2014. – 31 с. – Текст : непосредственный.
9. Соколова, А.Ю. Пиджинизация как процесс преобразования строя языка в сторону изоляции / А. Ю. Соколова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12 (78). – С. 162.
10. Mabanckou, A. Les Mémoires de Porc-épic / A. Mabanckou. – Paris : Éditions du Seuil, 2006. – 198 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Alefirenko N.F. Lingvokulturologičeskaja sinergetika diskursa [Linguoculturological synergetics of discourse]. *Lingvisticheskie paradigmy i lingvodidaktika. Ch. 1*: sb. materialov H Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Linguistic paradigms and linguodidactics]. Bratislava, 2005, pp. 23.
2. Gavristova T.M., Hohol'kova N.E. Afrika: postkolonial'nyj diskurs [Africa: Postcolonial Discourse]. Moscow: Institut Afriki RAN, 2020. 194 p.
3. Danilov Ju.A. Rol' i mesto sinergetiki v sovremennoj nauke [The role and place of synergetics in modern science]. Arshinov V.I. (ed.) *Ontologija i jepistemologija sinergetiki* [Ontology and epistemology of synergetics]. Moscow: Institut filosofii RAN, 1997, pp. 10.
4. Dombrovan T.I., Enikeeva S.M., Pihovnikova L.S. Osnovnye položeniija i ponjatija sinergetiki v primenenii k filologii. Sinergetika v filologičeskikh issledovanijah: monografija [The main provisions and concepts of synergetics as applied to philology. Synergetics in philological research]. Har'kov: HNU imeni V. N. Karazina, 2015. 340 p.
5. Ljahovskaja N.D. Novye smysly v romane kongolezskogo pisatelja Alena Mabanqu «Trikolor» i « Vospominanija Dikobraza» [New meanings in the novel “Tricolor” and “Memories of a Porcupine” by the Congolese writer Alain Mabanqu]. *Vestnik KGU* [Vestnik of Kostroma State University], 2019, issue 3, pp. 127-131.
6. Najdenova N.S. Afrique-sur-Seine: novej napravlenie v afrikanskoj literature [Afrique-sur-Seine: a new direction in African literature]. *Vestnik RUDN. Ser. Lingvistika* [Russian Journal of Linguistics], 2011, no. 3, pp. 102.
7. Najdenova N.S. Formirovanie i stanovlenie afrikanskoj literatury na francuzskom jazyke [Formation and formation of African literature in French]. *Vestnik RUDN. Ser. Lingvistika* [Russian Journal of Linguistics], 2012, no. 2, pp. 52.
8. Najdenova N.S. Lingvisticheskie determinanty postkolonial'nogo hudozhestvennogo diskursa Tropičeskoj Afriki. Avtoref. dis. d-ra filol. nauk [Linguistic determinants of the postcolonial artistic discourse of Tropical Africa. Dr. Sci. (Philology) thesis]. Moscow, 2014. 31 p.
9. Sokolova A.Ju. Pidzhinizacija kak process preobrazovanija stroja jazyka v storonu izoljacji [Pidginization as a process of transformation of the language structure towards isolation]. *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2017, no. 12 (78), pp. 162.

10. Mabanckou A. Les Mémoires de Porc-épic. Paris: Éditions du Seuil, 2006. 198 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Я. Белых, старший преподаватель кафедры романской филологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: a.belikh@donnu.ru, ORCID: 0000-0001-8495-9750.

Т.Н. Глоба, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: t.globa@donnu.ru, ORCID: 0000-0002-9379-8490.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.Ya. Belykh, Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Donetsk National University, Donetsk, DPR, e-mail: a.belikh@donnu.ru, ORCID: 0000-0001-8495-9750.

T.N. Globa, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Romance Philology, Donetsk National University, Donetsk, DPR, e-mail: t.globa@donnu.ru, ORCID: 0000-0002-9379-8490.

УДК 811

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_244

**Дмитрий Игоревич Гусев,
Алексей Владимирович Белозерцев**
г. Шадринск

**Влияние современных внешнеэкономических факторов
на развитие языковой системы**

В статье рассматривается вопрос воздействия экономических факторов в рамках межгосударственной торговой и социокультурной конъюнктуры на различные уровни иерархической организации языковых систем. В соответствии с характерологическими признаками выделены входящие в состав естественных систем языкоподобные структуры, определяемые в границах общественных ниш. Особое внимание обращено на лексематический уровень языка как имеющий тенденцию к наиболее быстрому отклику на происходящие в определённых хронотопических условиях изменения предпосылок к трансферу и трансформации тех или иных языковых единиц как между различными синхронно существующими мировыми языками, так и внутри них. Приведены примеры лексических заимствований и, основываясь на их анализе, выведено положение о высокой мобильности лексем в сравнении с минимальными единицами других уровней организации языковой системы.

Ключевые слова: языковая система, языковой уровень, единица языка, лексема, лексическое заимствование, внешняя экономика, экономическая деятельность.

**Dmitry Igorevich Gusev,
Aleksei Vladimirovich Belozertsev**
Shadrinsk

**The impact of the modern external economic factors on
the language system development**

The article observes the matter of the impact of economic factors in terms of the international social, cultural and trade conjuncture on the different levels of the hierarchical organisation of language systems. Language-like structures in the interiors of natural systems which are defined within the borders of social niches are outlined in accordance with their characterization traits. Special attention in the article is paid to the lexemic level of a language as one having the tendency for the most quick response to the changes taking place in certain chronotopic conditions between different synchronically existing languages of the world as well as within them. The examples of lexical borrowings are given and the position on the various mobility of lexemes which is different from the mobility of minimal units in other levels of language system is formed based on the mentioned examples.

Keywords: language system, language level, language unit, lexeme, lexical borrowing, external economics, economic activity.

Со времён возникновения явления речи у человека разумного последняя всегда находилась в непрерывном эволюционном движении. В этом нет ничего необычного: язык на протяжении истории служил отражением того, что окружало его носителей, также являлся и естественным связующим звеном между людьми в процессе коммуникации на всех проксемагических дистанциях. Любые подмножества формально выделяемых видов деятельности человека в составе социума связаны между собой в той или иной степени. Не является исклю-

чением и взаимосвязь между экономикой как crucialно важным аспектом общественно значимой деятельности человека в составе больших социальных групп и языковой системой как дефинирующим элементом межличностного и межгруппового взаимодействия, без которого невозможна продуктивная, если не абсолютно любая, работа остальных систем, входящих в континуум социальных интеракций. Немаловажными также являются и современные нам изменения в связях между общественными подсистемами [4, С. 126], обусловленные, в первую очередь, изменением параметров

дискурса, связанных с соответствующими стремительными преобразованиями в технологической части материально-технической базы современной коммуникации и соответствующего инструментария в масштабе последних десятилетий. Возникновение и последующее развитие цифровых средств, обеспечивающих мгновенную связь между значительно разнесёнными в пространстве точками нашей планеты, оказало неизмеримое влияние на структуру и содержание как интерличностного взаимодействия, так и взаимодействия на самых высоких уровнях организации общественного устройства, что включают, помимо прочего, и такую хозяйственную область, как внешняя экономика.

Отталкиваясь от приведённых положений, можно говорить о том, что целью статьи являются раскрытие и анализ взаимосвязи между внешнеэкономическим аспектом функционирования человеческого социума и языка, являющегося всепроникающим базисом, который отражает диалектическое движение языковых систем в составе общественных отношений.

Методы исследования: сравнительный анализ, описательный метод и метод логического сопоставления.

Как интегральную часть социума экономику невозможно рассматривать отдельно от культуры и непосредственно языка, являющегося её коммуникативным субстратом. Культура, в широком понимании слова, является отражением коллективной проекции планов содержания как сознания, так и бессознательного людей как членов социума, взаимодействующих друг между другом и таким образом эту культуру непрерывно воссоздающих. Помимо обеспечения насущных потребностей людей в рамках социума, экономика в ходе своего функционирования должна отвечать не только на вызовы, диктуемые базовыми потребностями людей, но и быть готовой рассматривать также решения, адекватные более высоким ступеням в иерархии потребностей, вплоть до самоактуализации. Язык, в свою очередь, широко подвержен воздействиям со стороны культуры и экономики, поскольку организация жизни людей, происходящая в когерентном взаимодействии различных её составных элементов, является основой стихийных языковых процессов, ответственных за его эволюционную изменчивость и в вертикальном и в горизонтальном направлениях.

Говоря о специфических преобразованиях, наблюдаемых в языковых системах в ответ на изменения в экономической ситуации, можно выделить следующие области, заслуживающие рассмотрения по отношению к внешнеэкономическому аспекту национального хозяйства: возникновение специфических изменений в лексической структуре и грамматической структуре, отвечающих отраслевым требованиям к языку; лексические заимствования как непосредственно в процессе осуществления экономических операций, связан-

ных с торговой деятельностью на межгосударственном уровне, так и в современном цифровизованном социокультурном пространстве.

Ориентированные на конкретные области профессиональной и хозяйственной деятельности языковые структуры, обладающие набором взаимосвязанных, выстроенных в иерархическом порядке элементов и определённой совокупностью свойств и функций, присущих языкам естественным, позволяют выделить их в отдельный класс явлений, таких, как профессиональные подязыки [3, С. 157]. Подобные языки, сформированные исходя из потребностей, присущих определённым сферам общественной деятельности людей, обладают особым свойством, заключающимся в том, что в каждом из их иерархических уровней составляющие этого уровня видоизменяются, добавляются или исчезают в соответствии с эпистемологической и методологической конъюнктурой каждой конкретной области, обладающей собственным профессиональным языком. Экономика же и как сфера практической деятельности, и как область научного знания является отраслью с высокой скоростью развития, а также большой плотностью инноваций на единицу времени [5, С. 612], что определяет и большое количество изменений в соответствующем ей подязыке.

В 2020-ом году на мир обрушилась пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19. Правительствами многих стран мира были предприняты определённые меры для минимизации последствий инфекции в национальных масштабах — в частности, было введено обязательное ношение медицинских масок, соблюдение социальной дистанции, а также предпринят перевод работников государственных и частных предприятий и организаций на дистанционный формат работы на всех возможных рабочих местах. Одним из социокультурных результатов этих мер стало проникновение специально-компьютерной и эпидемиологической лексики в широкий обиход в связи с тем, что соответствующие социальные процессы, связанные с борьбой с пандемией, носили всеобъемлющий характер, затрагивающий всю общественную структуру сразу. Многими подязыками, в том числе и в используемом в экономической сфере, были переняты такие понятия, как *локдаун* и *красная зона*, кроме того произошло проникновение в их лексический пласт новых языковых знаков, ранее в них не использовавшихся, например, названий программ для организации удалённой работы.

Заемствование как процесс присвоения одним языком лексических единиц другого на текущий момент является одним из наиболее часто встречающихся явлений в социолингвистическом поле. В сфере внешней торговли заимствования слов можно проследить диахронически, поскольку заимствованные слова порой уходят своими корнями в далёкое прошлое. Основным источником новых слов для языков древности являлись войны, тор-

говля же занимала второе место после них по потенциалу взаимообогащения языков новой лексикой и семантикой. Однако, если войны начинались и кончались, торговые пути между разными странами были более стабильным явлением, будучи постоянным источником новых лексических единиц для всех субъектов экономической деятельности. В ходе исторического развития английского языка его лексический состав подвергался значительным изменениям в результате различных исторических событий. Известно, что современный лексический состав английского языка на 40-60 % сложен из единиц, изначально принадлежавших романской группе индоевропейской семьи. В частности, особенно велика доля лексем французского происхождения [2, С. 110]. В качестве примера можно привести заимствование фразематической единицы *force majeure* из французского языка в английский в конце XIX столетия, означавшей обстоятельство непреодолимой силы — термин, полезный при заключении торговых соглашений. Также можно привести в качестве примера английское *coupon*, происходящее от французского *couper* — слово, находящее использование при проведении финансовых операций.

Из недавних заимствований в английском языке можно выделить слово из области фотобизнеса — *boket* (читается 'bəʊ.keɪ), означающее технику съёмки, при которой оптическое оборудование фотокамеры настраивается таким образом, чтобы все объекты, выходящие за установленное фокусное расстояние, оставались размытыми. Это слово было перенято английским языком методом фонетического заимствования из японского, где слово *ボケ* (читается *boket*) означает то же самое — размытие.

Одной из перспективных областей современной экономической деятельности, активно используемой в сфере частного бизнеса, является применение социальных сетей и схожих с ними медиаресурсов для увеличения прибыльности посредством расширения охватываемой аудитории. Ключевой особенностью большинства социальных сетей является возможность установить аватар в пользовательском профиле — изображение, служащее для более удобной идентификации пользователя. Слово *аватар* было заимствовано в русский язык из английского, в английский язык слово *avatar* пришло из философии индуизма, где санскритское слово *अवतार* (*avatāra* в соответствии с международным алфавитом транслитерации санскрита) обозначает воплощение божества в человеческом обличье. В переносном смысле данное слово стало использоваться для обозначения изображения, представляющего человека на веб-странице или в интерфейсе мобильного приложения.

В современную эпоху заимствование слов из английского языка в русский происходит чаще, чем из какого бы то ни было другого языка [1, С. 324]. Это связано, прежде всего, с тем, что в текущих

условиях английский язык является своего рода лингва франка в различных областях международного взаимодействия, в том числе взаимодействия экономического. Одним из активно развивающихся направлений современной российской экономики является туризм. Слово *туризм* — один из элементов словообразовательной цепочки, в которой немотивированным будет слово *тур*. Это слово является транслитерацией английского *tour* (читается *tuə*), означающего поездку или путешествие.

В настоящее время в рекламном бизнесе нередкими также являются случаи, когда слова иностранного языка, преимущественно английского в свете его понятности наибольшему количеству респондентов из числа целевой аудитории, остаются непереверёнными для создания ореола профессионализма или элитарности рекламируемого товара или услуги. Хорошим примером в данном случае могут выступить довольно известные языковые единицы, как то: аббревиатура *VIP* [6, С. 91] (с помощью подобной аббревиации выражения «Very Important Person» рекламодатели намереваются создать ощущение исключительности у того, кому эта реклама предназначена), слово *premium* (используемое маркетологами для создания иллюзии высокого качества у продвигаемого товара), а также слово *sale* (использование которого иногда может даже не означать действительного наличия распродажи в отдельной торговой точке, использующей данную лексему в качестве рекламного инструмента).

Таким образом, можно сделать вывод, исходя из приведённых аналитических построений, что изменения в функционировании и структуре общественных отношений, вызванные глобализацией и индустриальными третьей промышленной революцией, продолжают и поныне, а это, в свою очередь, находит отражение и в расширении экономических связей между странами мира. Ввиду того, что современные технологии способны обеспечивать практически мгновенный обмен информацией, передаваемой в объёмах больших, чем когда бы то ни было, это логичным образом повлияло на скорость осуществления языковых заимствований и формирования неологизмов, использующих иноязычные корневые морфемы в качестве основы. Можно видеть, что в иерархическом устройстве языка как естественной знаковой системы наиболее подверженным влиянию является лексематический его уровень. В нём происходит наибольшее количество языковых изменений за единицу времени, в то время как вышестоящие и нижестоящие уровни организации языковых систем испытывают тем меньшее взаимное влияние вследствие горизонтального переноса единиц и паттернов из соответствующих уровней одной языковой системы в уровни другой, чем дальше по иерархической вертикали языковой структуры они отстоят от лексематического уровня. Подобная особенность в процессе ответа языка на влияние извне понятна, так

как наибольшие изменения его структурных элементов соответствуют наибольшим изменениям соответствующих сторон хозяйственной и бытовой

деятельности людей, которые язык отражает в своём наполнении и отношениях, присутствующих между единицами последнего.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметшина, Ю.В. Современные англоязычные заимствования и проблема межвариантности в свете общей теории заимствования / Ю.В. Ахметшина. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 324-326. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42507568> (дата обращения: 21.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Раренко, М.Б. Английский язык в эпоху глобализации / М.Б. Раренко. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2019. – № 3 (819). – С. 103-111. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-v-epohu-globalizatsii-1> (дата обращения: 21.05.2022).
3. Сабирова, С.Г. Актуализация языка профессиональной коммуникации и языка для специальных целей в дискурсивном пространстве экономики / С.Г. Сабирова. – Текст : электронный // Вестник Педагогического университета. – 2021. – № 3 (93). – С. 157-161. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-yazyka-professionalnoy-kommunikatsii-i-yazyka-dlya-spetsialnyh-tseley-v-diskursivnom-prostranstve-ekonomiki> (дата обращения: 21.05.2022).
4. Топеха, Т.А. Эмерджентные образования системы личность-общество / Т.А. Топеха. – Текст : электронный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2020. – № 4. – С. 126-137. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44511713> (дата обращения: 21.05.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Транснациональные аспекты развития экономической науки и подготовки и обучения кадров в области экономики / Л.Н. Уварова, В.М. Рафикова, Н.К. Гаврильева, М.Н. Черникова, Р.Р. Усов. – Текст : электронный // Московский экономический журнал. – 2021. – № 9. – С. 611-616. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transnatsionalnye-aspekty-razvitiya-ekonomicheskoy-nauki-i-podgotovki-i-obucheniya-kadrov-v-oblasti-ekonomiki> (дата обращения: 21.05.2022).
6. Chen, N. Creative potential of lexical items in tourism advertising / N. Chen. – Text : electronic // Russian Linguistic Bulletin. – 2020. – № 2 (22). – P. 89-92. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43036648> (accessed: 21.05.2022).

REFERENCES

1. Ahmetshina Ju. V. Sovremennyye anglojazychnyye zaimstvovaniya i problema mezhvariantnosti v svete obshhej teorii zaimstvovaniya [Modern english borrowings and the problem of inter-variety in light of the general theory of borrowing]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2020, no. 1 (80), pp. 324-326. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42507568> (Accessed 21.05.2022).
2. Rarenko M.B. Anglijskiy jazyk v jepohu globalizatsii [English in the epoch of globalization]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities], 2019, no. 3 (819), pp. 103-111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-v-epohu-globalizatsii-1> (Accessed 21.05.2022).
3. Sabirova S.G. Aktualizatsiya jazyka professional'noj kommunikatsii i jazyka dlja special'nyh celej v diskursivnom prostranstve jekonomiki [The language of professional communication and language for special purposes actualization in the discursive space of the economy]. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Pedagogical University], 2021, no. 3 (93), pp. 157-161. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-yazyka-professionalnoy-kommunikatsii-i-yazyka-dlya-spetsialnyh-tseley-v-diskursivnom-prostranstve-ekonomiki> (Accessed 21.05.2022).
4. Topеха T.A. Jemerdzhenntnye obrazovaniya sistemy lichnost'-obshhestvo [Emergent formations of the personality-society system]. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences], 2020, no. 4, pp. 126-137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44511713> (Accessed 21.05.2022).
5. Uvarova L.N. Transnatsionalnye aspekty razvitiya jekonomicheskoy nauki i podgotovki i obucheniya kadrov v oblasti jekonomiki [Transnational aspects of the development of economic science and training and education of personnel in the field of economics]. *Moskovskij jekonomicheskij zhurnal* [Moscow Economic Journal], 2021, no. 9, pp. 611-616. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transnatsionalnye-aspekty-razvitiya-ekonomicheskoy-nauki-i-podgotovki-i-obucheniya-kadrov-v-oblasti-ekonomiki> (Accessed 21.05.2022).
6. Chen N. Creative potential of lexical items in tourism advertising. *Russian Linguistic Bulletin*, 2020, no. 2 (22), pp. 89-92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43036648> (Accessed 21.05.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.И. Гусев, студент гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: dmitriy.ig0revi4@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5235-6357.

А.В. Белозерцев, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: post@lc-poliglott.ru, ORCID: 0000-0001-7595-4544.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.I. Gusev, Student, Institute of Humanities, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: dmitriy.ig0revi4@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5235-6357.

Дмитрий Константинович Ефимов
г. Шадринск

**Способы перевода прецедентных феноменов (на материале кинофильмов
«Хвост виляет собакой» и «Власть»)**

Целью данной статьи является изучение и анализ прецедентных феноменов на примере англоязычных художественных фильмов на политическую тематику. Проводится анализ примеров используемых прецедентных феноменов, дается обзор переводческих приемов, используемых в процессе перевода на русский язык. Помимо проблем связанных с переводом прецедентных феноменов и формулировки выводов об основных способах их перевода, в статье также приводятся их классификации. При анализе примеров используемых прецедентных феноменов, автором использовались описательные методы, методы логического сопоставления и компонентного анализа. В состав поставленных задач вошли раскрытие базовых терминов, анализ примеров использования прецедентных имен и национально-прецедентных феноменов. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования полученных в процессе итогов в практике лексикологии и лексикографии.

Ключевые слова: перевод, прецедентный феномен, прецедентное имя реалия, эквивалент.

Dmitry Konstantinovich Efimov
Shadrinsk

**Ways of Translating Precedent Phenomena (Based on the Movies
“Wag the Dog” and “Vice”)**

The purpose of this article is to study and analyze precedent phenomena on the example of English-language feature films on political topics. The analysis of examples of used precedent phenomena is carried out, an overview of translation techniques used in the process of translation into Russian is given. In addition to the problems associated with the translation of precedent phenomena and the formulation of conclusions about the main ways of their translation, the article also provides their classification. When analyzing the examples of used precedent phenomena, the author used descriptive methods, methods of logical comparison and component analysis. The set tasks included the disclosure of basic terms, the analysis of examples of the use of precedent names and national precedent phenomena. The practical significance of the article lies in the possibility of using the results obtained in the process in the practice of lexicology and lexicography.

Keywords: translation, precedent phenomenon, precedent name, reality, equivalent.

Тот факт, что языковая действительность находится во взаимодействии с окружающим миром, формированием социальных нормам и культурных ценностей и тесно с ним связана, не подвергается сомнению в современной науке о языке. За последнее время актуальность изучения проблемы перевода реалий и прецедентных феноменов связана с тем, что средства массовой коммуникации, формируют определенную картину мира, языковые нормы, способствуют популяризации определённых ценностей и к одной из основных задач, стоящих перед переводчиком, следует считать их грамотное и адекватное отражение на родном языке.

Целью данной статьи является изучение и анализ прецедентных феноменов в англоязычных художественных фильмах «Власть» («Vice» 2018) режиссера Адама Маккея (Adam McKay) и «Хвост виляет собакой» («Wag the Dog» 1997) режиссера Барри Левинсона (Barry Levinson), и сложностей, которые возникают их переводе с английского языка на русский. Данные кинофильмы были выбраны в связи с общей политической направленностью сюжетной линии, а также по причине большого количества используемых прецедентных феноменов.

Функционирование прецедентных феноменов является характерной чертой в политической сфере, зачастую служит ее интересам и проявляется в ней особенно ярко. С перспективой рассмотрения данной проблемы и выявлением специфических особенностей прецедентных феноменов связано наличие в данном кинодискурсе относительно большого количества прецедентных феноменов вообще и, представляющих особый интерес для нашего исследования, таких как прецедентные имена и национально-прецедентные феномены.

С этой целью нами были выделены следующие задачи: раскрыть понятия «прецедентный феномен», «прецедентное имя», рассмотреть примеры использования прецедентных имен в указанных кинофильмах.

Перевод непосредственно художественных фильмов является распространенным видом перевода. Однако задача выполнения качественного перевода фильма часто осложняется за счет необходимости передачи таких лингвокультурных единиц как прецедентные феномены параллельно с невербальными средствами коммуникации. Следовательно проведение комплексного анализа способов

перевода прецедентных феноменов с целью обнаружения оптимальных способов перевода является актуальным.

В качестве материала для статьи, нами были использованы примеры употребления прецедентных феноменов в вышеуказанных фильмах. Методика исследования основана на теории прецедентности. Нами были использованы методы лингвокультурологического анализа, контекстуального анализа, интерпретационного анализа и анализ коннотативного употребления прецедентных имен.

Современный кинематограф принято относить к средствам массовой информации, поскольку он занимает важное положение в общественной жизни и несет вполне конкретные мировоззренческие установки, влияющие на восприятие информации как отдельной личностью, так и общественными группами в целом. В условиях современной массовой коммуникации сложно представить ее существование без активного использования прецедентных феноменов. Прецедентные феномены попали в поле зрения находятся современной лингвистики сравнительно недавно. Сфера подобных исследований была подробно изучена в ряде научных направлений. Данную проблему активно разрабатывают такие ученые как Д.Б. Гудков, В.В. Красных и другие. Результаты их трудов являются полезными для нашего исследования с точки зрения методологии.

В качестве объекта исследования нами выделены прецедентные феномены, отобранные из фильмов «Хвост виляет собакой» и «Власть». К практической значимости исследования можно отнести тот факт, что его материалы и выводы можно включать в таких дисциплинах как лексикология, теоретический курс языкознания, лингвокультурология, теория и практика перевода. Полученные нами результаты можно также использовать в практике лексикографии, при составлении фразеологических глоссариев. Феномены материального или духовного бытия, которые отражены в сознании и представлены в виде предметов культурного обихода и выражают специфику национального характера, являются маркерами этнического и языкового сознания, носят название прецедентов [2, С. 99].

В.В. Красных даёт такое определение прецедентных феноменов:

«1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [3, С. 51].

С другой стороны, одним из главных отличий прецедентных феноменов от прецедентов других видов можно считать то, что они являются связанными с общими неизменными образами определённых «культурных предметов, национально-детерминированными минимизированными представлениями последних» [1, С. 114].

В.В. Красных в своих работах отмечает следующие характерные особенности прецедентных феноменов:

1) способность функционировать как культурный эталон, 2) функционирование в виде свернутой метафоры, 3) способность выступать символом подобного феномена [3, С. 43-45].

Важным для нашего исследования прецедентных феноменов является положение Красных В.В. о том, что всякая языковая личность может выступать независимо, иметь индивидуальное сознание, объем памяти, словарный запас, но в тоже время владеть характерными для всего общества культурными ценностями, а также выражающими их символами, которые являются универсальными для всех индивидуумов. Благодаря этим предпосылкам возможно выделение определённых уровней сознания личности и некоторых уровней прецедентности и как следствие различных категорий прецедентных феноменов [3, С. 46-47].

В аспекте проблематики нашего исследования особое внимание заслуживают работы Д.Б. Гудкова, который описывал прецедентные феномены как специальную категорию феноменов, способную на вербальное выражение, имеющих отношение к национальному показателю прецедентности, но которые могут также иметь некоторые качественные отличия от прецедентов, находящихся на этом уровне [1, С. 104-105].

Прецедентное имя, в свою очередь, имеет определенную структуру, где ядро – это его отличительные признаки, а край – его атрибуты. Дифференциальные признаки – это своего рода сложная система конкретных характерных особенностей, которые отличают данный объект от аналогичных. Зачастую происхождение прецедентного имени не является чем-то важным.

Заявленные нами художественные фильмы «Хвост виляет собакой» и «Власть» являются подходящими для изучения проблематики прецедентных феноменов, трудностей, возникающих при их переводе, потому что перевод как показывают многочисленные исследования это столкновение разных индивидуальностей, отличающихся друг от друга культур, различных способов познания, разных уровней мышления, разных укладов, взглядов и исторических традиций.

Перевод — это комплексная деятельность человека, актуальные исследования в области перевода позволяют глубже понять, что под переводческой деятельностью следует понимать не просто замену одного языка другим происходящую в процессе перевода, следовательно, переводчики сталкиваются с особыми трудностями при переводе прецедентных феноменов.

Прецедентные феномены, имеющие познавательную и эмоциональную значимость, стабильно используемые в языке из поколения в поколение, представляют собой особый феномен общения. Поэтому изучение их основных особенностей и спо-

собов их функционирования, даёт не только возможность подробного описания их характеристик, но и проанализировать связь прецедентных феноменов с традиционными ценностями и культурными особенностями. В процессе взаимодействия с прецедентными феноменами при переводе, нужно понимать, что его перевод – это не автоматическая замена одного языкового знака на другой, каждый прецедентный феномен несет в себе совокупность традиций определенного народа, на что переводчику следует обращать пристальное внимание. В процессе перевода также необходимо глубоко и всесторонне рассматривать тот факт, что представителям другой культуры, другого народа они вряд ли известны. Необходимо сделать их понятными другим. Поэтому при переводе прецедентных феноменов важно знание языка, культуры, традиций и истории, собственной страны и страны языка перевода. Прецедентные феномены могут быть одинаковыми в языках и культурах разных стран, иметь различные коннотации, иметь функциональный эквивалент или не совпадать совсем. Наблюдения и специальные исследования, касающиеся прецедентных феноменов, показали, что они тесно связаны с реалиями, а именно ономастическими, следовательно, в процессе перевода прецедентных феноменов возникают трудности того же плана, что и при переводе реалий.

Нами были проанализированы значимые прецедентные феномены, встречающихся в указанных фильмах. Выявление и анализ специфических особенностей при изучении полученного материала, позволили заключить, что, обобщая способы перевода прецедентных феноменов, можно выделить следующие приемы: 1) введение неологизма: использование кальки – когда фрагменты высказывания, не имеющие эквивалентов в родном языке, заменяются на буквальное соответствие в родном языке:

I made this lame turkey fly. - Я заставил эту хромую утку лететь. [«Wag the Dog»]. (В англоязычных средствах массовой информации образ политика, замешанного в скандале, либо переживающего стремительное падение рейтинга, зачастую представляется в виде хромой утки на костылях).

His leg looks like an Elvis dance move. - Его нога выглядит как танец Элвиса. (Характерные движения Элвиса Пресли во время исполнения песен на сцене. Пресли создал известные танцевальные движения, такие как Pole Dance, The Pelvis и The Slide. Наиболее известен своим движением «Резиновые ноги», к которому он часто прибегал на сцене).

Brer Rabbit – Брэр Рэббит (Братец Кролик). [«Wag the Dog»]. Известный персонаж цикла сказок Джозефа Харриса «Дядюшка Римус и Братец Кролик» который использовал свой ум против неприятностей и своих врагов, хотя и с переменным успехом.

2) приближенный перевод – фрагмент финального выражения, которое способно вызвать похожий отзыв у читающего [9, С. 91].

Firefly Girl – «девочка-светлячок», герлскаут. [«Wag the Dog»]. Хотя само понятие «Firefly Girl» не существует в русском языке, слово герлскаут способно вызвать схожую коннотацию.

Getting straight A's at Colorado College - был круглым отличником в колледже Колорадо. [«Власть»]. (Различная система оценивания учащихся приводит к необходимости адаптации системы оценок в русском языке).

Big Bird – Бот номер 1. [«Wag the Dog»]. (Самолет президента США).

3) описательный перевод – передача значения при помощи развернутого описания:

His speech needs a little "umph" - Я думаю, что в этой речи ему нужна задумчивость и надо чуть-чуть позапинаться. [«Wag the Dog»]. (Звукоподражание используемое в оригинале отсутствует в русском языке, из-за чего возникает необходимость более развернутого описания).

During Reagan's administration, 240 Marines killed in Beirut. [«Wag the Dog»]. (При Рейгане 240 морских пехотинцев были убиты в Бейруте, что имело плачевные последствия для его политики).

I have POTUS on line one - У меня президент Соединенных штатов на первой линии. [«Власть»]. (Общепринятое сокращение «POTUS» в сообщениях, особенно электронных СМИ - President of the United States, требует полного перевода, так как не используется в русскоязычных СМИ и является не знакомым для восприятия на русском языке).

You don't change horses in midstream – Не нужно искать другого кандидата, на переправе лошадей не меняют. [«Wag the Dog»]. (Относительно данного выражения, которое постоянно используется во время выборов, главный герой высказывает остро-негативную реакцию, поскольку оно уже набилло всем оскомину и не является оригинальным).

4) контекстуальный перевод – данный вид перевода принято противопоставлять словарному переводу, в процессе которого указываются возможные соответствия, которые могут появляться у слова в имеющемся контексте, который может отличаться от указанных в словаре:

My fellow Americans - Мои дорогие американцы. [«Wag the Dog»]. (Используется для установления доверия и связи с аудиторией американцев, используется в основном в выступлениях американских политиков, в особенности президентов США).

God bless you all and God bless this great nation. - Да благословит вас всех Бог и да благословит Бог эту великую нацию. [«Власть»]. (Традиционное обращение во время публичных речей, которое спользуется в основном в выступлениях американских политиков, принято считать, что впервые его употребил Генри Ирвинг).

Are you gonna live in a trailer? Ты будешь жить как нищий в лачуге? [«Власть»]. (В трейлерах проживает значительный процент американцев, но, несмотря на это, жизнь в таких условиях приравнивается к полу нищенскому существованию).

Lassie barks twice, and it's time to take out the garbage – Собака лает – ветер носит. [«Wag the Dog»]. (Намёк на одноимённый фильм и сериал про собаку, в контексте ситуации рутинность, обыденность повседневных событий в жизни обывателя).

It's their modus operandi (MO) – Это их образ действий. [«Wag the Dog»]. (Часто используемое в речи сотрудников ФБР, ЦРУ или полиции латинское выражение, обозначающее схематичный и повторяющийся образ поведения подозреваемого).

Универсальные прецедентные феномены, как правило, совпадают в различных языках и культурах, поскольку имеют одинаковое происхождение. В рассматриваемом фильме, универсальными являются прецедентные имена, поэтому при их переводе не возникают трудности. Сюда можно отнести такие прецедентные имена, используемые в фильме, как *Ronald Reagan, Colorado College, Richard Nixon, Yale, John Fitzgerald Kennedy, Elvis Presley, Arnold Schwarzenegger, Capitol*. Большинство из них являются хорошо знакомыми российскому зрителю.

При переводе национально-прецедентных феноменов трудности возникают в том случае, если феномен мало известен, либо совсем не известен в другой культуре. Например, часто используемые в указанных кинофильмах прецедентные имена:

Warren Report – Доклад Уоррена (рапорт комиссии под руководством Эрла Уоррена, в котором была представлена официальная версия убийства президента Джона Фицджеральда Кеннеди с выводом о том, что он был убит Ли Харви Освальдом и что Освальд действовал в одиночку). Сам доклад упоминается с намёком на то, что даже столь важные документы, созданные государственной комиссией, легко поддаются фальсификации. Для русского зрителя данный намёк главного героя сложно уловить при буквальном переводе в связи с национальной спецификой прецедентных феноменов.

Remember the Maine – Помни крейсер Мейн. (Лозунг испано-американской войны. Стал боевым кличем вооруженных сил США после затопления линкора Мэн. В 1898 году в гавани Гаваны на Кубе загадочным образом взорвался и затонул американский линкор «Мейн». Подстрекательная желтой прессой американская общественность возложила вину за гибель на Испанию, которая тогда владела Кубой). По мнению главного героя, упоминание этих важных национальных символов, будет способствовать сплочению нации, а также настроит аудиторию на необходимый патриотический лад.

Mount Suribachi – гора Сурибати. (Гора Сурибати была местом поднятия знаменитого флага Корпуса морской пехоты США 23 февраля 1945 года. Из-за того, что первый поднятый флаг был слишком маленьким, был заказан второй, более заметный флаг). Главный герой недвусмысленно намекает, что ради красивой медийной картинки, всегда можно пожертвовать реальными историческими фактами и событиями, поскольку целевая аудитория помнит не историю, а знаки и яркие символы.

«*Tippecanoe and Tyler too*», «*Tip and Tu*» – *Tun u Tai* (очень популярная и влиятельная предвыборная песня красочной кампании «Бревенчатая хижина» на президентских выборах в США 1840 года. В текстах восхвалялись кандидаты от вигов).

We also have Guantanamo Bay, which is very, very complicated. – *У нас также есть залив Гуантанамо, что очень и очень сложно.* (Следственный изолятор Гуантанамо Бэй, по признанию экспертов ООН по правам человека функционирует с грубейшими нарушениями прав человека и его существование является пятном на репутации правительства США, как страны, декларирующей верховенство права).

Davy Crockett had a hat. We may have a fortune. – *Шляпа Дэви Крокетта – другое дело.*

You can't put a mountie hat in your pocket. You need a pocket the size of ... Detroit. – *Положить шляпу в карман? Тогда тебе нужен карман размером с Детройт.*

Персонажи фильма обсуждают символы планируемой ими несуществующей, успешно проводимой действующим президентом войны, которые будут постоянно на слуху и на виду у общественности, для поднятия рейтингов президента. Речь заходит об американском путешественнике, политике, ставшем персонажем фольклора США. С его именем ассоциируется енотовая шапка, которую он (Крокетт) носил. Один из участников обсуждения предлагает использовать в виде символа что-то подобное. Однако другой главный герой критикует подобный подход, характеризуя его прилагательным «согну» – *избитый, банальный.*

Kelly green – ярко-зеленый (насыщенный чистый зеленый цвет, названный в честь распространенной ирландской фамилии Келли. Он напоминает пышные зеленые ирландские луга и также обычно ассоциируется с Днем Святого Патрика).

Ann Frank's siren – сирена Анны Франк (особый высокий тон сирены, использовавшийся гестапо во время Холокоста, который сегодня считается бестактным и оскорбительным в еврейских общинах (Анна Франк – одна из самых обсуждаемых еврейских жертв Холокоста).

К особым сложностям можно отнести перевод девизов, кличей, национальных символов.

54-40 or fight (Fifty-four forty or fight) – «Пятьдесят четыре сорок или бой» (боевой клич «Пятьдесят четыре сорок или бой», что означало, что Соединенные Штаты примут от британцев не меньше, чем Орегон, вплоть до границы с Аляской на севере). Буквальный перевод практически ничего не сообщает российскому реципиенту, фразу можно считать буквально «потерянной» в переводе. В данном случае большую роль играет кардинальное отличие между разными средствами массовой информации. В кинофильме практически отсутствует возможность введения ссылок, сносок, комментариев. Также свои закономерности диктует быстрота смены кадров и планов.

«*V*» for victory – «*V*» значит победа (культовый символ. Знак «V» Уинстона Черчилля, означающий

Победу, является одним из самых знаковых во Второй мировой войне). Перечисление главным героем знаковых символов нации не составляет в данном случае проблемы для правильного эквивалентного перевода, поскольку прецедентный феномен относится к разряду известных и общепотребимых.

Smart bomb falling down a chimney – смартбомба падает в дымоход (во время войны в Персидском заливе 1991 года: знаменитые кадры умной бомбы, спускающейся по вентиляционной шахте; взрыв убежища Аль-Амрия с использованием двух бомб. Первая проделала дыру, а вторая бомба якобы прошла через дыру и взорвалась внутри укрытия. Адекватность перевода в данном случае сложно сохранить, поскольку противоречивость вероятно сфабрикованных видеоклипов падения бомбы не столь очевидна и не является широко известной для российского зрителя.

Mounties guard the border. Mountie hats. – Кто стоит на страже Канадской границы? Конная полиция, шляпы. В этом примере речь идет о канадской полиции, символе Канады. ПИ является национально-прецедентным. Для его перевода использован уподобляющий перевод, подобран функциональный аналог, для сохранения сатирического духа высказывания главного героя.

Трудности вызывает также перевод некоторых микро-прецедентных феноменов, поскольку они характерны только для определенного небольшого круга людей, например, семьи, и не всегда понятны окружающим. Например, фраза, которую употребил главный герой фильма Стенли Моттс: «*Is there going to be a back end on this thang?*» («*Будет ли откат в этом предприятии?*») остается непонятой другими персонажами, пока он не объясняет ситуацию другими словами, так как подобная ситуация в целом и выражение, ее отражающее в частности, является обиденной практикой лишь в Голливуде и понятно самому главному герою как голливудскому продюсеру. При переводе ведущим методом будет смысловой, поскольку переводится смысл, а не семантика. При переводе необходимо также сохранить ситуацию, во избежание трудностей, которые могут возникнуть позже, если ситуация, содержащая данное прецедентное высказывание, получит развитие. Поэтому даже отличного знания фоновой информации не всегда бывает достаточно. Вариант перевода, предложенный в фильме, звучит следующим образом: «*Будет ли взятка?*».

While you smell like cheap booze. - Пока от тебя пахнет дешевой выпивкой. (Под словом «*booze*» понимается любой вид алкоголя, но обычно имеются в виду недорогая выпивка или дешевое пиво.)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гудков, Д.Б. Структура и функционирование двусторонних имен (к вопросу взаимодействия языка и культуры) / Д.Б. Гудков. – Текст : непосредственный // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1994. – № 6.
2. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – Москва : Гнозис, 2003. – 288 с. – Текст : непосредственный.

When the fit hits the shan – Когда всё полетит к чертям. (Фраза одного из главных героев, которая была не понятна остальным, поскольку является анаграммой, используемой в качестве эвфемизма, созданной от фразы «*when the shit hits the fan*» и является более приемлемой.)

You don't put "Jaws" in the first reel of the movie – «Челюсти» не помещают в первую часть фильма. (Намек на правила создания триллера, саспенса, характерные особенности данного жанра кино.)

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема прецедентных феноменов рассматривалась многими учёными достаточно широко, а в итоге хотелось бы подчеркнуть тот факт, что современном языкознании под понятием прецедент принято понимать определённый общеизвестный факт (в наиболее широком значении этого слова), обладающий образностью (имеющий способность выступать в качестве эталона, служить примером) а также обладающий императивностью (возможность моделирования на его базе последующих действий).

В качестве подведения итогов, можно заключить, что наш опыт и специальные исследования в этом плане показали, что прецедентные феномены не являются замкнутой системой понятий и их значений, а феноменами, которые известны любой языковой личности входящей в культурное сообщество. Наши собственные наблюдения также помогли прийти к следующим выводам: поскольку ПФ относятся к ядру национально-когнитивной основы, следовательно, являются прецедентными. Помимо ПФ, представляется возможным выделить и прецедентные даты, поскольку они обладают всеми качествами, присущими ПФ.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что источниками прецедентных феноменов очень часто служат художественные произведения, популярные в данный период времени песни, кинофильмы и мультфильмы, многие из которых становятся полноценными фигурами речи и заслуживают подробного анализа. Немалое количество ПФ, высказываний и крылатых выражений вошли в язык из речи политиков и общественных деятелей.

ПФ несут в себе характерные исторические события и факты национальной культуры, отличительные черты её географического положения, своеобразные объекты материального достояния прошедшего и настоящего, тем самым тесно переплетаясь с понятием «*фоновая информация*». В качестве дальнейшей перспективы исследования, может выступить классификация ПФ, а также более тщательный анализ, как самих ПФ, так и речевых единиц схожего плана.

3. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. – Москва, 2002. – 375 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gudkov D.B. Struktura i funkcionirovanie dvustoronnih imen (k voprosu vzaimodejstvii jazyka i kul'tury) [The structure and functioning of bilateral names (to the question of the interaction of language and culture)]. *Vestnik MGU. Ser. 9. Filologija* [Moscow University Philology Bulletin], 1994, no. 6.
2. Gudkov D.B. Teorija i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow: Gnozis, 2003. 288 p.
3. Krasnyh V.V. Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija: kurs lekcij [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology]. Moscow, 2002. 375 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.К. Ефимов, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vomifemid@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.K. Efimov, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vomifemid@mail.ru.

УДК 811-114

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_253

**Роман Владимирович Смольников,
Юлия Сергеевна Жилина**
г. Киров

Лингвостилистические особенности англоязычных названий фильмов

В статье рассмотрены основные лингвостилистические особенности названий фильмов на английском языке, проанализирована частота употребления различных стилистических фигур в названиях, а также приведены соответствующие примеры. Теоретической базой статьи выступили научные работы отечественных исследователей и лингвистов, таких как Г.Я. Солганик, В.В. Одинцов и др. В связи с преимущественно практическим характером исследования, при изучении темы использовались такие методы как метод сплошной выборки и структурного анализа, метод количественного и статистического подсчёта. Актуальность данного исследования связана с изучением лингвистических особенностей англоязычных названий фильмов, которые в настоящее время представлены не так широко. Результаты представленного исследования могут быть интересны для ученых-лингвистов и практикующих переводчиков.

Ключевые слова: лингвостилистика, стилистическая фигура, стилистические особенности, языковые средства, фильмномим.

**Roman Vladimirovich Smolnikov,
Yulia Sergeevna Zhilina**
Kirov

Linguostylistic features of English-language film titles

This article studies the main linguistic and stylistic features of the titles of films in English, analyses the frequency of the use of various stylistic figures in the titles, and provides relevant examples. The theoretical basis of the article was the scientific works of domestic linguists such as G.Y. Solganik, V.V. Odintsov and others. Due to the predominantly practical nature of the research, such methods as the method of continuous sampling and structural analysis, the method of quantitative and statistical counting were used in the study of the topic. The relevance of this study is related to the study of linguistic features of English-language film titles, which are currently not so widely represented. The results of the presented research may be of interest to linguists and translators.

Keywords: linguostylistics, stylistic figure, stylistic features, linguistic means, film title.

Известность любого фильма в большинстве своем обуславливается его заглавием, т.к. яркий заголовок кинофильма способствует привлечению внимания зрителя быстрее, чем описание его содержания. Таким образом, особый интерес представляют проблемы перевода названий фильмов для русскоязычных зрителей. В теории изучения заглавий больше внимания уделялось рассмотрению научных статей и текстов газетных жанров.

Названия художественных произведений рассматривались с меньшей частотностью в связи со сложностью их анализа [6, 7, 8, 9].

Целью настоящей статьи является анализ структурных, функционально-семантических и стилистических особенностей англоязычных названий фильмов. Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1) проанализировать научные статьи, посвящённые теме исследования;

2) изучить влияние лингвостилистики на процесс создания названий фильмов;

3) проанализировать частоту использования различных стилистических приёмов в названиях фильмов;

4) определить роль стилистических тропов и фигур в названиях кинофильмов.

В статье рассмотрены стилистические приёмы воздействия на окружающую действительность через названия англоязычных фильмов и выявлены особенности употребления стилистических фигур в названиях англоязычных фильмов.

Необходимо отметить, что в настоящее время при работе с названием фильма создатели используют довольно широкий арсенал приемов влияния на общественное сознание, в первую очередь можно выделить преобразование коммуникативно-функциональной стороны информации, эмоциональное воздействие, а также языковые приемы [1, С. 1].

Основными лексико-стилистическими особенностями языка фильмонимов выступают: использование различных тропов и стилистических фигур, а также употребление неологизмов; на морфологическом уровне можно выделить тенденцию к усечению слов, отсюда появляются акронимы и аббревиатуры [ср. 2, С. 3; 1, С. 1; 3; 4, С. 4; 5, С. 5].

В рамках статьи было проанализировано 20 названий англоязычных фильмов, которые были основаны благодаря использованию какой-либо стилистической фигуры. Как показало исследование, большинство из рассматриваемых названий было создано с использованием в них эпитетов и метафор. Приём эпитета был употреблён в 6 названиях (26%), а приём метафоризации в 5 названиях (22%). Следующими по популярности стилистическими приёмами в данном исследовании были выявлены приёмы гиперболизации и антитезы. Они были употреблены в 8 (35%) названиях фильмов, каждый по отдельности приём – в 4 (~ 17%) фильмонимах. Остальные стилистические фигуры были употреблены в 4 (17%) названиях фильмов. Рассмотрим статистику употребления некоторых приёмов с примерами.

Метафора

Была выделено 5 кинолент, использовавших в названии приём метафоризации, что составило 22% от общего количества фильмов.

Фильмы: Devil All the Time (Дьявол всегда здесь, 2020), Swiss Army Man (Человек-швейцарский нож, 2016), Doctor Sleep (Доктор Сон, 2019), London Has Fallen (Падение Лондона, 2016). Boy Erased (Стёртая личность, 2018).

Эпитет

Было выделено 6 кинолент, использовавших в названии эпитеты, что составило, соответственно, 26% от количества рассматриваемых фильмов.

Фильмы: Little Women (Маленькие женщины, 2019), Dark Waters (Тёмные воды, 2019), Mad Max: Fury Road (Безумный Макс: Дорога ярости, 2015), Paper Towns (Бумажные города, 2015), Steel Country (Стальная страна, 2018), Cold Pursuit (Снегоуборщик, 2019).

Антитеза

Приём антитезы употреблялся в 4 названиях фильмов (17%).

Фильмы: Honest Thief (Честный вор, 2020), The Professor and the Madman (Игры разумов, 2018), The Sea of Trees (Лес самоубийц, 2015), The Hitman's Bodyguard (Телохранитель киллера, 2017).

Гипербола

Было выделено 5 фильмонимов, включающих в себя данную фигуру, что составляет 18% от числа всех фильмов.

Фильмы: Life in a Year (Жизнь за год, 2020), All the Money in the World (Все деньги мира, 2017), Jurassic World (Мир Юрского периода, 2015), Super Dark Times (Очень тёмные времена, 2017).

Оксюморон

Оксюморон был использован в 3 из рассмотренных работ, что составляет 13% от всех исследованных названий.

Фильмы: A Cure for Wellness (Лекарство от здоровья, 2017), Mortal Engines (Хроники хищных городов, 2018), Official Secrets (Опасные секреты, 2019).

Перифраз

Приём перифраза был использован в одной киноработе, рассмотренной в этой статье (4%), - The Man Who Knew Infinity (Человек, который познал бесконечность, 2015)

Наглядно познакомиться с частотой использования стилистических приёмов можно на Рисунке 1.

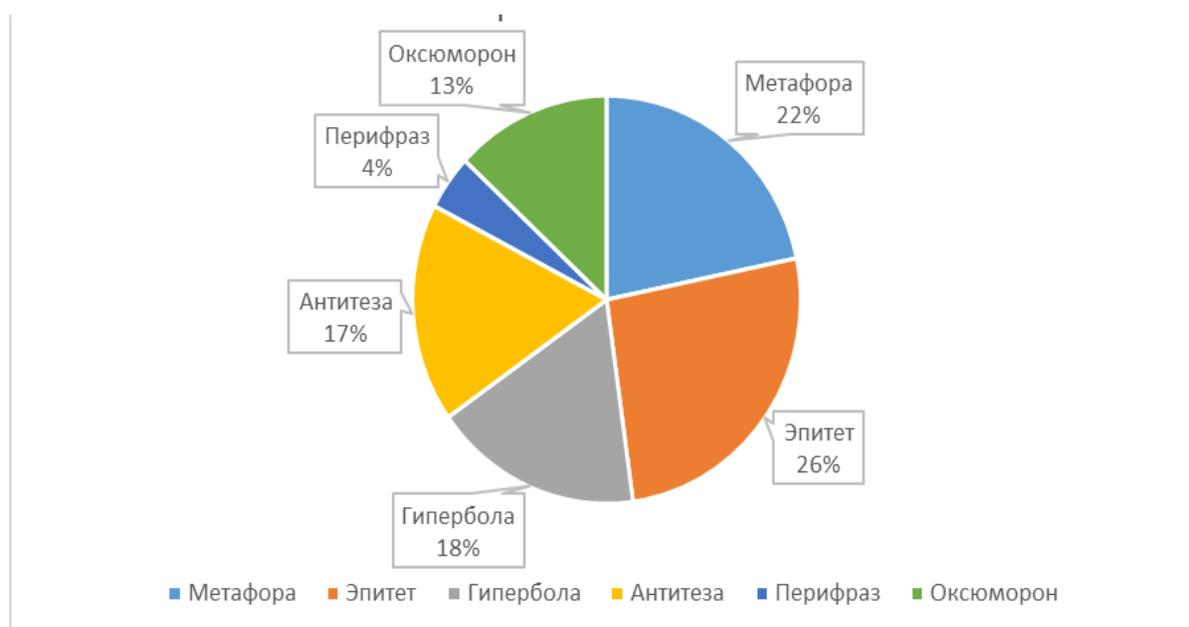


Рис. 1 Частота использования стилистических приемов в фильмонимах

Исследовав частоту использования тех или иных стилистических приёмов при создании названий фильмов, стоит также отметить несколько факторов, повлиявших на выбор этих оборотов. Основным критерием, по которому составляется название фильма, является, безусловно, коммерческий фактор. Главной целью, которой задаются кинопроизводители в современном киноискусстве, – получение прибыли, если мы говорим о крупнобюджетных блокбастерах, поэтому и название у такого фильма должно быть цепляющим, интригующим, а самое главное привлекательным и побуждающим потенциального зрителя купить билет в кино. Именно для этого кинопроизводители прибегают к лингвистике, в частности к её лексическому, грамматическому и стилистическому ответвлениям.

Проанализируем более подробно несколько примеров употребления стилистических средств в фильмониме.

1) Оксюморон

Примером употребления оксюморона в заглавии может служить фильм *A Cure for Wellness* (Лекарство от здоровья, 2017). Это история о мужчине, оказавшемся в горном спа-центре, находящемся под надзором местного главврача. Название картины «Лекарство от здоровья» можно рассматривать и как достаточно точный оксюморон, и как метафору, передающую главную идею.

2) Гипербола

Сюжет картины *All the Money in the World* (Все деньги мира, 2017) рассказывает о нашумевшем деле о похищении внука миллиардера Жана Пола Гетти в 1973 году, когда последний отказался платить похитителям выкуп в размере 17 миллионов долларов, обосновывая это тем, что «заплатив им сейчас, они похитят остальных моих 14 внуков». В данном случае гипербола в названии фильма была употреблена с целью показать, что

никакие деньги не способны заменить человека, тем более родного и близкого. Автор фильма неслучайно применил эту стилистическую фигуру, чтобы показать скупость и недалёковидность миллиардера, решившего испытать похитителей на прочность и поставившего своё финансовое состояние выше семейных ценностей.

3) Антитеза

Действие фильма *The Professor and the Madman* (Игры разумов, 2018) разворачивается вокруг профессора Джеймса Мюррея, первого редактора Оксфордского словаря английского языка, и отставного хирурга Уильяма Честера, осуждённого за убийство и находившегося в приюте для душевнобольных. За время своего пребывания в приюте Честер составил для словаря более 10 тыс. словарных статей. В случае с этой кинолентой можно сказать, что авторы намеренно употребили приём антитезы в названии, чтобы придать ему красочность и интригу. На самом же деле, сюжет фильма не концентрируется на слове «безумец», которое присутствует в названии, а подчёркивает сложную натуру душевнобольного человека, который способен на великие дела. В таком случае можно сделать вывод, что стилистический приём противопоставления был употреблён по большей части в коммерческих целях.

4) Эпитет

Эпитет является одной из самых распространённых стилистических фигур, поэтому использование её при создании названий фильмов не является чем-то удивительным. Поскольку эпитет имеет цель приукрасить какое-либо действие или явление, он зачастую не предназначен для того, чтобы передать какой-либо глубинный смысл фильма. Проще говоря, эпитет имеет чисто выраженную коммерческую функцию, и самое главное здесь — привлечь зрителя более ярким названием.

Приведём некоторые примеры использования эпитетов в заголовках.

Все использования эпитетов можно поделить на несколько групп. К первой группе можно отнести эпитеты, описывающие какую-либо местность или помещение. К таким фильмам можно отнести *Crimson Peak* (Багровый пик, 2015), *Crooked House* (Скрюченный домишко, 2017), *Skate Kitchen* (Скейт-кухня, 2018) и *Paper Towns* (Бумажные города, 2015). Ко второй группе можно отнести эпитеты, описывающие предметы или явления, придавая им ту или иную эмоциональную окраску. Как пример можно привести такие фильмы, как *Chemical Hearts* (Химические сердца, 2020), *Dark Waters* (Тёмные воды, 2019), *A Hidden Life* (Тайная жизнь, 2019) и *Phantom Thread* (Призрачная нить, 2017). К третьей группе эпитетов можно отнести тропы, которые характеризуют или описывают непосредственно людей или группу людей. Это такие фильмы, как *American Woman* (Американка, 2018) или *Little Women* (Маленькие женщины, 2019).

5) Перифраз

Фильм *The Man Who Knew Infinity* (Человек, который познал бесконечность, 2015) рассказывает реальную историю учёного-математика, который в начале своего жизненного пути сводил концы с концами. Через некоторое время у него проявился талант в области математики, благодаря чему обычные задачи вроде бухгалтерского учёта не

были для него препятствием. Молодому человеку советуют написать письмо в Кембриджский университет, что он и делает, и в итоге его письмо попадает в руки профессору университета. Пройдя столь нелёгкий путь, мужчина удостоился чести стать членом Королевского научного общества. В случае с этим фильмом, его название является смешением нескольких стилистических приёмов: перифраза, метафоры и гиперболы. Говоря о перифразе, можно отметить, что, применяя эту фигуру речи, авторы подчеркнули значимость работ выдающегося математика и его вклад в математическое сообщество.

Таким образом, исследовав частоту использования тех или иных стилистических приёмов при создании названий фильмов, стоит отметить несколько факторов, повлиявших на выбор этих оборотов. Основным критерием, по которому составляется название фильма, является, безусловно, коммерческий фактор. Основной целью, которой задаются кинопроизводители в современном киноискусстве, — получение прибыли, если мы говорим о крупнобюджетных блокбастерах, поэтому и название у такого фильма должно быть цепляющим, интригующим, а самое главное привлекательным и побуждающим потенциального зрителя купить билет в кино. Именно для этого кинопроизводители прибегают к лингвистике, в частности к её лексическому, грамматическому и стилистическому ответвлениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горшкова, В.Е. Название фильма как единица перевода и составляющая образа-смысла / В.Е. Горшкова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2014. – № 10. – С. 26–37.
2. Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – Москва, 1980. – 263 с. – Текст : непосредственный.
3. Панфилов, А.К. Стилистика русского языка : рук. к работе над курсом / А.К. Панфилов. – Москва, 1986. – 94 с. – Текст : непосредственный.
4. Солганик, Г.Я. Лингвостилистика, или лингвистическая стилистика / Г.Я. Солганик. – Текст : непосредственный // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : слов.-справ. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014.
5. Чернецова, В.В. Лексические средства воздействия фильмонимов (на материале английского языка) / В.В. Чернецова, Т.А. Криулина. – Текст : непосредственный // Филологический аспект. – 2019. – № 5. – С. 102–108.
6. Cordonnier, J.-L. Traduction et Culture / J.-L. Cordonnier. – Paris : Hatier/Didier, 1995. – Text : direct.
7. Ellis, J. Visible Fictions / J. Ellis. – London ; New-York, Routledge, 1992. – 86 p. – Text : direct.
8. Engberg, M. Dansk stumfilm / M. Engberg. – Engberg-Kobenhavn : Rhodos, 1977. – 75 p. – Text : direct.
9. Sabirova, D.R. Culture and civilization: functional and methodological aspects / D.R. Sabirova, L.R. Sakaeva, M.A. Yakhin. – Text : direct // Revista publicando. – 2018. – Vol. 5, Is. 16. – P. 435–442.

REFERENCES

1. Gorshkova V.E. Nazvanie fil'ma kak edinica perevoda i sostavljajushhaja obraza-smysla [The title of the film as a unit of translation and a component of the image-meaning]. *Vestnik Permskogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki* [PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin], 2014, no. 10, pp. 26–37.
2. Odincov V.V. Stilistika teksta [Text stylistics]. Moscow, 1980. 263 p.
3. Panfilov A.K. Stilistika russkogo jazyka: ruk. k rabote nad kursom [Russian language stylistics]. Moscow, 1986. 94 p.
4. Solganik G.Ja. Lingvostilistika, ili lingvisticheskaja stilistika [Linguistic stylistics, or linguistic stylistics]. *Jefferktivnoe rechevoe obshhenie (bazovye kompetencii): slov.-sprav. [Effective speech communication (basic competencies)]*. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2014.
5. Chernecova V.V., Kriulina T.A. Leksicheskie sredstva vozdejstvija fil'monimov (na materiale anglijskogo jazyka) [Lexical means of influencing filmonyms (based on the material of the English language)]. *Filologicheskij aspekt* [Philological aspect], 2019, no. 5, pp. 102–108.

6. Cordonnier J.-L. Traduction et Culture. Paris: Hatier/Didier, 1995.
7. Ellis J. Visible Fictions. London; New-York, Routledge, 1992. 86 p.
8. Engberg M. Dansk stumfilm. Engberg-Kobenhavn: Rhodos, 1977. 75 p.
9. Sabirova D.R., Sakaeva L.R., Yahin M.A. Culture and civilization: functional and methodological aspects. *Revista publicando*, 2018, vol. 5, Is. 16, pp. 435–442.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.В. Смольников, магистрант 1-го курса, направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский язык)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: pokerface190799@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8353-9989.

Ю.С. Жилина, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr12072@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6356-2452.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

R.V. Smolnikov, 1st year Undergraduate Student, field of training 45.04.02 Linguistics, Translation and Translation Studies, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: pokerface190799@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8353-9989.

Yu.S. Shilina, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr12072@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6356-2452.

УДК 811.112.22

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_257

**Елена Андреевна Сорокина,
Данил Евгеньевич Андреев**
г. Шадринск

Языковые особенности средневерхненемецкого языка

В данной статье рассматриваются особенности фонетики и лексики средневерхненемецкого языка. Данная тема имеет актуальность, так как в ней затрагиваются те изменения, которые имеют влияние на изучение становления современного немецкого языка. Авторы уточняют, что классический средневерхненемецкий язык был больше, чем просто региональный язык, так как он отличался высокой степенью унифицированности, которая приближала его к нормированному письменно-литературному языку. Проводится анализ заимствованной лексики в средневерхненемецкий из французского языка и восточных языков. Перечисляются изменения, произошедшие в фонетическом строе языка. В заключении авторы делают вывод, что с помощью языковых процессов, произошедших в средневерхненемецкий период, мы имеем возможность понять явления современного немецкого языка, осмыслить некоторые закономерности и законы языка.

Ключевые слова: немецкий язык, средневерхненемецкий язык, «Песнь о Нибелунгах», заимствования, вокализм, перенос гласной.

**Elena Andreevna Sorokina,
Danil Evgenevich Andreev**
Shadrinsk

Language features of the Middle High German language

This article examines the features of phonetics and vocabulary of the Middle High German language. This topic is relevant since it addresses those changes that have an impact on the study of the formation of the modern German language. The authors clarify that the classical Middle High German language was more than just a regional language, since it was distinguished by a high degree of uniformity which brought it closer to the normalized written and literary language. Analysis of borrowed vocabulary in Middle High German from the French language and Oriental languages. Lists the changes that occurred in the phonetic system of the language. The authors conclude that with the help of language processes that occurred in the Middle High German period we have the opportunity to understand the phenomena of the modern German language, to understand some laws and laws of the language.

Keywords: German, Middle High German, “Song of the Nibelungs”, borrowing, vocalism, rerecording.

Средневерхненемецкий является языком того периода, когда процветал феодализм. В этот период происходит расцвет средневековой светской литературы на немецком языке. Немецкая литература той эпохи была представлена в большей мере рыцарской поэзией, которая зафиксирована в письменной форме.

Одним из самых значимых памятников данной эпохи является произведение «Песнь о Нибелунгах». Это средневековая германская эпическая

поэма, которая была написана неизвестным автором между XII и XIII веками. Она считается одной из наиболее известных эпических произведений человечества и стоит на одной полке рядом с такими творениями, как поэмы Гомера и «Песнь о Роланде», «Слово о полку Игореве» и «Божественная комедия» Данте. Средневерхненемецким языком и его письменными памятниками в разное время занимались ученые-лингвисты, такие как В. М. Жирмунский, А. Хойслер, О. И. Москальская и другие.

Классический средневерхненемецкий является основным вариантом письменно-литературного языка в 1170–1250 годы. Именно на нем было написано большинство произведений тех лет. В развитии и формировании классического средневерхненемецкого языка принимали участие многие поэты той эпохи. Такие министриалы как Гартман фон Ауэ, Вольфрам фон Эшенбах, Вальтер фон дер Фогельвейде внесли огромный вклад в развитие средневерхненемецкого [6, С. 124].

Данная тема является одной из востребованных на сегодняшний день, так как изучая историю, мы им можем объяснить процессы и явления, происходящие в современном немецком языке. Целью нашего исследования является комплексное изучение языковых особенностей средневерхненемецкого языка. Объектом нашего исследования является средневерхненемецкий язык. Предметом исследования являются процессы, происходящие с языком на протяжении XII–XIII вв.

Материалом исследования послужили работы германистов, историков, описывающих события, а также аутентичные учебники по истории немецкого языка.

При работе над проблемой исследования нами были использованы общенаучные методы, такие как: метод сплошной выборки, принципы системного и целостного к изучению явления, описательный метод.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в систематизированном рассмотрении теоретических вопросов становления и развития средневерхненемецкого языка. Результаты анализа могут быть полезны для дальнейшего исследования грамматического и фонетического строя языка, а также его лексики.

Практическая значимость заключается в возможности использования основных положений и выводов при изучении таких предметов, как теоретический курс второго иностранного языка (немецкий), лингвострановедение.

Классический средневерхненемецкий язык был больше, чем просто региональный язык, он характеризовался высокой степенью унифицированности, которая приближала его к нормированному письменно-литературному языку. В нем отсутствовали наиболее резкие региональные черты, такие как слова и звуки, которые могли не понять представители других регионов [7, С. 152].

Отражение классического средневерхненемецкого языка можно обнаружить в средневековых письменных памятниках, а именно в героических эпосах, рыцарских романах и рыцарской любовной лирике.

Язык – это динамическая система, именно поэтому и ее фонетическая сторона не является исключением. В течение нескольких столетий происходит развитие и совершенствование всех его элементов.

Так как средневерхненемецкий язык является языком феодализма, рыцарства и куртуазности, то

и лексика, появившаяся в этот период, была соответствующей. Большинство новых слов того времени была заимствована из французского языка. Как пример, к подобной лексике относятся слова и понятия, связанные с турнирами или рыцарством: *Buckel* – щит, *Lanze* – копьё, *Banier* – стяг, *Turnei* – турнир.

Помимо этого, в связи с развитием политики и торговых связей той эпохи, средневерхненемецкий язык пополняется словами языков востока: (турецкий) *amiral* – (средневерхненемецкий) *Admiral*, (итальянский) *spaziare* – (средневерхненемецкий) *spscziere*, (персидский) *aspanah* – (средневерхненемецкий) *Spinat*.

Стоит также отметить, что в эту эпоху широко развивалась абстрактная и профессиональная лексика. Развитие абстрактной лексики происходило в связи с распространением философии и мистицизма. Философы и мистики того времени стремились описать душевные переживания человека, особенно, человека верующего. В результате этого возникает ряд новых слов и понятий в средневерхненемецком языке.

Что касается профессиональной лексики, то она начала изменяться из-за торговли и активного развития разного рода ремесел. Примером такой лексики могут послужить следующие слова: древневерхненемецкий *antwerker* – средневерхненемецкий *Handwerker*; древневерхненемецкий *arzat* – средневерхненемецкий *Arzt*; древневерхненемецкий *schousuter* – средневерхненемецкий *Schuster*.

Касаемо лексики можно сделать вывод, что в средневерхненемецкий период шло активное пополнение языка лексикой, которая была заимствована из других языков или же возникла в результате появления новых слов и понятий.

Что касается фонетических особенностей средневерхненемецкого языка, то они затрагивают в первую очередь такое явление как вокализм. К этому периоду развивается целый ряд новых гласных фонем, которые отсутствовали в языке до этого времени. Уже к XII веку в средневерхненемецком языке появляется большое количество новых фонем: *ö, ü, æ, iu*, а также дифтонги *öu, ië*. Гласные фонемы подразделялись на 3 категории:

- краткие фонемы, к которым относятся *a, e, i, o, u, ö, ü*;
- долгие фонемы, к которым относятся *â, ê, î, ô, û, æ, œ, iu*;
- дифтонги, к которым относятся *ei, ou, öu, ie, iuo, ië*.

Каковы же были предпосылки для появления ранее неизвестных фонем в средневерхненемецком языке? Необходимо отметить, что новые фонемы в средневерхненемецком языке появились из-за фонетического явления, а именно, благодаря палатальной перегласовке, или умлауту [1, С. 158].

Умлаут, или перегласовка – это переход гласных заднего ряда в гласные переднего ряда под влиянием *i* или *j* в последующем слоге [3, С. 110].

Этот термин был впервые употреблен немецкими учеными Я. Гриммом и Ф. Клопштоком.

Если мы обратим внимание к истории развития умлаута, то сможем заметить, что он появился не в эпоху высокого средневековья, а гораздо раньше. Так, к примеру, развитие умлаута прослеживается во время древневерхненемецкого периода в V-VI веках. Необходимо также отметить, что умлаут в северной части Германии распространялся быстрее, чем в южной. Уже к началу появления письменности только перегласовка краткого **a** в корне слова имеет графическое выражение как **e** под влиянием **i** или **j** последующего слога. В данном случае принято говорить о первичном умлауте [5]. Например: древневерхненемецкое *alt* перешло в *eltiro*; древневерхненемецкое *gast* перешло в *gesti*; древневерхненемецкое *kraft* перешло в *krefiti*.

Следует также отметить, что умлаут краткого **a** и переход его в **e** был не до конца распространен в древневерхненемецкий период. Гласный **a** не имел перегласовки в тех случаях, когда за ним следуют сочетания различных согласных **ht**, **hs**, **rw**, а также в тех ситуациях, когда гласный **i** отделен от корневого гласного промежуточным слогом. В качестве примера можно привести следующие слова: древневерхненемецкое *maht* становится *mahtig*, древневерхненемецкое *wahsan* становится *wahsit*, древневерхненемецкое *tag* становится *tagalih*, древневерхненемецкое *magad* становится *magadi*, древневерхненемецкое *naht* становится *nahti* [2, С. 160].

В начале средневерхненемецкого периода умлаут развился до конца и получил название вторичный умлаут. Этому способствовала редукция **i** в **e** в конечных слогах. Примером может послужить образование множественного числа у существительных на **-i**: древневерхненемецкое *gesti* в средневерхненемецком переходит в *geste*; древневерхненемецкое *krefiti* в средневерхненемецком переходит в *krefte* древневерхненемецкое *korbi* в средневерхненемецком переходит в *körbe*.

Необходимо также отметить, что перегласовка в этот период развития языка распространилась на все гласные заднего ряда, а именно на **a**, **o**, **u** краткие и долгие гласные, а также на их дифтонги.

Результатом полного развития умлаута в средневерхненемецком языке является появление ряда новых фонем, например:

ä – является вторичным умлаутом краткого **a** (двн. *magid* переходит в свн. *mägedede*)

ö – является вторичным умлаутом краткого **o** (двн. *mohti* переходит в свн. *möchte*)

ü – является вторичным умлаутом **u** (двн. *furi* переходит в свн. *für*)

æ – умлаут **â** (двн. *sâlda* переходит в свн. *sælden*)

œ – умлаут **ô** (двн. *hôgen* переходит в свн. *hœren*)

öu – умлаут дифтонга **ou** (двн. *frowida* переходит в свн. *fröude*)

üe – умлаут дифтонга **uo** (двн. *kuoni* переходит в свн. *küene*)

Как считает О. И. Москалькова, из-за редукции **i** исчезли те фонетические условия, благодаря которым появлялся умлаут, а те живые фонетические чередования, которые связаны с умлаутом, переходят в чередования исторические и уже являются признаком конкретной формы слова [4, С. 86]. Со временем, к примеру, умлаут у существительных со временем начинает ассоциироваться исключительно с формой множественного числа: средневерхненемецкий *gast* – *geste*; средневерхненемецкий *kraft* – *krefte*.

Касательно прилагательных, у них умлаут ассоциировался только с грамматическим показателем форм сравнительной и превосходной степени: средневерхненемецкий. *alt* – *elter* – *eltest*.

Также весьма важную роль в средневерхненемецком периоде сыграли изменения в вокализме безударных. Одним из самых важных изменений в вокализме того периода является редукция гласных безударных слогов. Основной предпосылкой для данного изменения послужило смещение ударения на корневой слог в германском языке вследствие его выделения из индоевропейской языковой общности.

Редукция – ослабление звучания гласного в безударном положении. В средневерхненемецкий период происходит активное развитие редукции, а именно в X-XI вв [4, С. 84]. В качестве примера можно сравнить слова древневерхненемецкого и средневерхненемецкого языков:

древневерхненемецкое *hiutu* переходит в средневерхненемецкий *Hiute*

древневерхненемецкое *minna* переходит в средневерхненемецкий *Minne*

древневерхненемецкое *gerno* переходит в средневерхненемецкий *Gerne*

В древневерхненемецком языке также отсутствовал звук [ʃ]. Началом его развитие принято считать именно средневерхненемецкий период. Он образовался из сочетания **sk** [sk], **sc** [sk]. Так, к началу средневерхненемецкого периода в письменных памятниках появляется написание *sch* [ʃ] вместо *sk* [sk] и *sc* [sk] [7, С. 91].

древневерхненемецкое *meistarskraft* [sk] переходит в средневерхненемецкий *meisterschaft* [ʃ]

древневерхненемецкое *sceidan* [sk] переходит в средневерхненемецкий *scheiden* [ʃ]

древневерхненемецкое *scarp* [sk] переходит в средневерхненемецкий *scharpf* [ʃ]

Одним из немаловажных изменений в средневерхненемецком языке является придыхательный согласный **h**. До определенного момента он произносился и в начале слова, и в середине слова между гласными. Со второй половины средневерхненемецкого периода интервокальный **h** перестал произноситься, но при этом он сохранился при написании. Как можно заметить, современный немецкий

язык также сохранил в орфографии интервокальное **h**, для обозначения долготы предшествующего гласного [8, С. 92].

средневерхненемецкий **sehen** [h] перешёл в нововверхненемецкий **sehen** [zɛ:ən]

средневерхненемецкий **schehen** [h] перешёл в нововверхненемецкий **schehen** [ʃɛ:ən]

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в средневерхненемецкий период происходило активное развитие немецкого языка. В этот период произошло большое количество изменений в фонетике, которые создали условия для перехода от древневерхненемецкой фонетики, к современной фонетике немецкого языка. Одним из важнейших изменений является возникновение ранее от-

сутствующих в языке фонем и некоторых согласных звуков. Помимо этого, происходит развитие редукции безударных слогов, а именно ослабление гласных, когда они находятся в безударном положении. Также, благодаря развитию умлаута, появляется несколько новых фонем. Кроме того, в этот период развиваются и некоторые согласные звуки, а также становятся дифтонгами старые долгие узкие гласные и становятся монофтонгами старые узкие дифтонги. Стоит отметить, что с помощью языковых процессов, произошедших в средневерхненемецкий период, сейчас мы имеем возможность понять явления современного немецкого языка, осмыслить некоторые закономерности и законы языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бах, А. История немецкого языка : учебное пособие / А. Бах ; пер. с нем. Н.Н. Семенюк. – Москва : Издательство иностранной литературы, 1956. – 458 с. – Текст : непосредственный.
2. Жирмунский, В.М. История немецкого языка : учеб. пособие / В.М. Жирмунский. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1948. – 300 с. – Текст : непосредственный.
3. Колотилова, Н.С. История немецкого языка : учеб. пособие / Н.С. Колотилова. – Рязань, 2012. – 182 с. – Текст : непосредственный.
4. Минор, А.Я. Курс лекций по истории немецкого языка : учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. по курсу «История изучаемого яз.» / А.Я. Минор. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2019. – 103 с. – Текст : непосредственный.
5. Москальская, О.И. История немецкого языка / О.И. Москальская. – Ленинград, 1959. – 389 с. – Текст : непосредственный.
6. Прозорова, М.И. Основы теории немецкого языка Ч. 2 : курс лекций / М.И. Прозорова. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 161 с. – Текст : непосредственный.
7. Филичева, Н.И. История немецкого языка / Н.И. Филичева. – Москва : Академия, 2003. – 304 с. – Текст : непосредственный.
8. Хрестоматия по истории немецкого языка : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / сост. Н. С. Чемоданов. – 2-е изд., доп. – Москва : Высшая школа, 1978. – 288 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bah A. Istorija nemeckogo jazyka : uchebnoe posobie [German Language History]. Semenjuk N.N. (ed.). Moscow: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1956. 458 p.
2. Zhirmunskij V.M. Istorija nemeckogo jazyka: ucheb. posobie [German Language History]. Moscow: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah, 1948. 300 p.
3. Kolotilova N.S. Istorija nemeckogo jazyka: ucheb. posobie [German Language History]. Rjazan', 2012. 182 p.
4. Minor A.Ja. Kurs lekcij po istorii nemeckogo jazyka: ucheb. posobie dlja studentov fak. inostr. jaz. po kursu «Istorija izuchaemogo jaz.» [Lectures on German Language History]. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2019. 103 p.
5. Moskal'skaja O.I. Istorija nemeckogo jazyka [German Language History]. Leningrad, 1959. 389 p.
6. Prozorova M.I. Osnovy teorii nemeckogo jazyka Ch. 2: kurs lekcij [Fundamentals of German Language. Part 2]. Kaliningrad: Izd-vo RGU im. I. Kanta, 2009. 161 p.
7. Filicheva N.I. Istorija nemeckogo jazyka [German Language History]. Moscow: Akademija, 2003. 304 p.
8. Chemodanov N.S. (ed.) Hrestomatija po istorii nemeckogo jazyka: ucheb. posobie dlja in-tov i fak. inostr. jaz. [Reader on German Language History]. Moscow: Vysshaja shkola, 1978. 288 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

Д.Е. Андреев, студент 4 курса, бакалавриат, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: andreev.danil@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3331-4511.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

D.E. Andreev, Undergraduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: andreev.danil@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3331-4511.

**Елена Андреевна Сорокина,
София Максимовна Губина**
г. Шадринск

Характер человека во фразеологизмах немецкого языка

В статье рассматривается один из основных аспектов языкознания – фразеология. Фразеологизм является особым структурным элементом языка, в котором заключена история народов, их культура и самосознание. Большое количество фразеологизмов берет свое начало в отражении человеческого характера, национальных стереотипов поведения. В данной статье объясняется актуальность использования фразеологизмов в изучении языка и общении. Авторы обращают внимание на следующее лингвистическое явление – фразеологизмы-антропониманты, которые дают характеристику индивидуума по внешнему виду, а именно с помощью антропологических и физиологических характеристик, являющимися внешними признаками человека. В статье доказывается, что немецкий язык имеет уникальный огромный спектр фразеологических единств, отражающие мировоззрение, образ жизни и черты характера человека.

Ключевые слова: немецкий язык, фразеологизмы, черты характера человека, фразеологизмы-антропониманты, государственный язык, диалект.

**Elena Andreevna Sorokina,
Sofia Maximovna Gubina**
Shadrinsk

The character of a person in the phraseological units of the German language

The article considers one of the main aspects of linguistics - phraseology. Phraseologism is a special structural element of the language, which contains the history of peoples, their culture and self-consciousness. A large number of phraseologisms originates in the reflection of human character, national stereotypes of behavior. This article explains the relevance of phraseologisms in language learning and communication. The authors draw attention to the following linguistic phenomenon - phraseologisms-anthroponimants, which give a characteristic of the individual in appearance, namely, using anthropological and physiological characteristics, that are external features of a person. The article proves that the German language has a unique huge range of phraseological unity, reflecting the worldview, lifestyle and character traits of a person.

Keywords: German language, phraseologisms, character traits of a person, phraseologisms-anthroponimants, state language, dialect.

На сегодняшний день одну из ключевых ролей в жизни каждого человека играет характер. Он, вне всяких сомнений, является одной из форм отражения, а главное познания действительности. Те чувства и эмоции, которые человек испытывает, находясь в социуме, находят свое прямое воплощение в культуре и языке. Язык же, в свою очередь, как верно подметил великий русский лингвист С.И. Ожегов, представляет собой орудие общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе [6]. Продолжая мысль Сергея Ивановича, можно заметить, что каждое орудие состоит из определенных деталей. Так, одним из основных элементов любого языка по праву можно считать фразеологизмы. Именно фразеологизмы представляют уникальное национальное богатство языка, тот культурный код, который определяет самосознание целых народов. Без знания этих самих устойчивых словосочетаний, попросту невозможно общение с носителями языка на достаточно высоком уровне, не говоря уже о чтении литературы зарубежных авторов.

Анализируя работы многих отечественных и зарубежных лингвистов, таких как В.В. Виноградов, А.Г. Голодов, Гюнтера Ипсена и многих других, мы делаем вывод, что на сегодняшний день не существует единого понятия фразеологизмов. Этот факт обуславливает актуальность нашего исследования. Объектом работы являются фразеологизмы

немецкого языка. Предметом исследования являются немецкие фразеологизмы, отражающие характер человека.

В процессе работы над исследованием нами использовались следующие методы: метод сплошной выборки, анализ и обобщение теоретической литературы. Теоретическая значимость заключается в обобщении лингвистической литературы по проблеме исследования. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в преподавании таких курсов, как лексикология немецкого языка, теоретические основы второго иностранного языка (немецкий), стилистика.

Основываясь на исследованиях Вероники Николаевны Телия, стоит отметить, что фразеологические единицы – сложные лингвистические образования, которые таят в себе уникальный лингвокультурологический аспект, – являются инструментом накопления стереотипов и эталонов национальной культуры [5, С. 86].

Вводя ход исследования, нам бы хотелось заострить внимание на таком лингвистическом явлении как фразеологизмы-антропониманты. Данные ФЕ (фразеологические единицы) дают характеристику индивидуума по внешнему виду – посредством антропологических и физиологических характеристик, являющимися внешними призна-

ками человека [4]. Стоит учитывать и то, что человеческая натура сама по себе довольно сложный и многогранный феномен, это говорит нам о том, что, безусловно, существуют как отрицательные, так и положительные эмоций, которые находят выражения в речевых оборотах.

Фразеологические новообразования различных социальных, экономических и политических эпох постоянно пополняют и без того внушительный фразеологический фонд. Поэтому, для современных лингвистов одной из актуальнейших проблем является изображение характера человека посредством языка. Из научной работы А.В. Сарapultовой мы подчеркиваем, что в качестве показателей этнических норм, правил социальной жизни вполне стоит рассматривать количество и характер идиом, отражающих как негативную, так и положительную оценку человеческих качеств. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что для качественного, а главное естественного освоения языка необходимо изучение фразеологических единиц, которые являются отражением национальных стереотипов поведения [4].

Безусловным является и тот факт, что абсолютно каждый человек имеет огромный спектр особенностей собственного характера, которые находят свое отражение в речи. Рассмотрим государственный язык страны, имеющий свой уникальный язык. Взяв в качестве примера немецкий язык, в первую очередь, стоит упомянуть о его едином национальном характере, что на самом деле задача не из легких, т.к. всем известно, что Германия разделена на федеральные земли, в которых имеется своя неповторимая культура. В каждой земле присутствуют диалекты. Исходя из этого, мы уже вполне можем утверждать о том, что нельзя рассуждать о немецком характере, как о чем-то едином. Однако, обратившись к широко распространенным фактам о немцах, есть возможность выделить основные особенности, которые могут быть присущи абсолютно всем представителям германского народа.

Для любого лингвиста изучающего тонкости национальной культуры и менталитета не секрет, что немцы имеют привычку преувеличивать все негативные моменты в своей жизни. Так, например, А.Г. Голодов отмечает, что данная тенденция получила достаточно широкое распространение, что в конечном итоге, нашло свое воплощение и в общезыковой лексике, которая содержит гораздо больше отрицательных выражений, чем положительных [2, С. 48].

Рассматривая особенности немецкого характера, нельзя не упомянуть о пунктуальности, прямолинейности и осторожности. Также, без всяких сомнений, немцы очень трудолюбивы и любят порядок, не говоря уже об аккуратности в финансовых вопросах. Под представленными выше характеристиками, вполне подойдет любой среднестатистический немец, однако для более подробного анализа стоит рассмотреть разнообразие немецкого

характера. Начнем с берлинцев. Что характерно для жителей столицы Германии так это остроумие, находчивость и немного заносчивости. Рассуждая о баварцах, сразу приходит на ум выражение «иначе он не был бы баварцем», что имеет под собой подтекст, намекающий на самую сильную похвалу. О мекленбуржцах говорят, что они не разговорчивы, сдержаны и немного медлительны. Отсюда можно сделать вывод, что несмотря на все общие особенности, которые характеризуют немцев, у каждого представителя своей федеральной земли есть свои уникальные черты характера, обусловленные их историей и географией [1].

Возвращаясь к вопросам фразеологии, стоит отметить, что она является отражением особенностей характера людей, поэтому, рассуждая о большом спектре человеческих эмоций, можно с таким же успехом говорить и о большом количестве устойчивых выражений. Любой уникальной черте характера мы даем собственную оценку. Возьмем, например, фразеологизмы, используемые для описания умственных способностей человека. Вспоминая русскую поговорку «по одежке встречают, по уму провожают», мы находим аналог и в немецком языке: «Man empfängt den Mann nach dem Gewand und entlässt ihn nach dem Verstand». И в немецком, и в русском языке выражена мысль: внутренняя пустота иногда может скрываться за красивой внешностью [3].

Фразеологические единицы, описывающие умственные способности человека как в русском, так и в немецком языке часто в своем составе имеют слово – голова (источник разума). Так человека, умеющего логично и ясно мыслить, немцы называют – ein Heller Kopf, что в переводе на русский - светлая голова. Часто к данному выражению немцы добавляют слово haben – einen Hellen Kopf haben, тем самым, добавляя в смысл выражение еще и природную сообразительность, быструю смекалку [3].

Теперь рассмотрим ситуацию прямо противоположную первому фразеологизму – человека глупого и недалёковидного. В немецком языке для такого случая имеется выражение: «ein Brett vor dem Kopf haben». Данный фразеологизм имеет значение – глупый человек. В то же время, перевод на русский язык может быть рассмотрен по-разному и не всегда переведен точно. Ведь в большинстве случаев, выражение имеет перевод: «иметь дощечку перед головой», что намекает нам на упрямого буйного быка, чтобы ослепить которого, вешали дощечку на рога. Вспоминая русский язык, нам сразу приходит на ум выражение «у него не все дома», стоит отметить, что у немцев, также существуют, подобные эквиваленты: «nicht alle Töne der Zither haben», что в переводе на русский: иметь не все вещишки в чемодане [3].

Честность, добропорядочность и правдивость являются одними из лучших качеств любой личности. Немецкий язык имеет в своем фонде не мало

крылатых выражений подобных человеческих качеств. Например, выражение «ein Mensch aus Eisen», что в переводе на русский значит «человек железной воли». Описывающий честного и неподкупного человека существует фразеологизм «Es ist kein Falsch an jemandem». Также, в данный список можно добавить идиому «mit j-m kann man Pferde stehlen», которая имеет похожий смысл с русский выражением «на кого-либо положиться, пойти с кем-нибудь в разведку».

Одним из отрицательных качеств человека, безусловно, является трусость. Проанализируем немецкие обороты речи, которые их обозначают. Возьмем интересный немецкий фразеологизм «Hans Hasenfuß», что в переводе на русский обозначает «трусишка». Затем, чтобы подчеркнуть испуг или боязливость человека, нередко используют выражение «im Stich lassen». В русской трактовке ему полностью соответствует выражение – «бросить в трудную минуту, оставить в беде» [7].

Фразеологизмы, имеющие противоположное значение пугливости и нерешительности, говорящие о бесстрашии, смелости и мужестве человека, также нашли свое место в немецком языке:

«Seinen Mann stehen» – «Твердо стоять на своем»;

«Dem Mutigen hilft Gott» – «Где отвага, там и счастье. Смелому Бог помогает. Смелость города берет. На смелого собака лает, а трусливого рвет»;

«Frisch gewagt ist halb gewonnen» – «Кто не рискует, тот не выигрывает. Риск – благородное дело. Кто больше рискует, тот реже тоскует» [3].

Введя разговор о такой эмоции как ярость находит свое воплощение в такой характерной черте человека как вспыльчивость. Можно обратиться к исследованию А.Г. Голодова, в котором было проанализировано внушительное количество английских, так и немецких фразеологизмов. В результате проведенной работы выяснилось, что почти треть фразеологических единиц несло в себе

агрессивный посыл, когда степень выраженности агрессии в английских речевых оборотах составило всего лишь пятую часть общего количества словосочетаний [2]. В качестве примера фразеологизмов, которые выражают некую враждебность можно привести следующее:

«auf der Pike haben» – «держат кого-то на прицеле»;

«die Faust in der Tasche ballen» – «сжимать кулаки в кармане»;

«einen Bauch voller Bosheit haben» – «иметь живот заполненный злобой» [8].

Стоит также упомянуть и о тех человеческих качествах, которые имеют нейтральный оттенок, безусловно если ими не злоупотреблять. К таким качествам можно отнести, например, перфекционизм или мечтательность. Возьмем выражение «Es mit etwas genau nehmen», которое, как правило, применяется при сравнении с каким-либо точным предметом и ассоциируется с человеком точным и расчетливым. Однако, если такой человек превращается в жадного и грубого человека, тогда уже к нему больше подходит выражение «jeden Pfennig drei», что в переводе на русский «трястись над каждой копейкой». Также в пример можно привести русское выражение «витать в облаках», которое имеет немецкий аналог «In höheren Regionen schweben» [8].

Подводя итог исследованию, хочется сказать, что фразеологизмы обогащают лексику любого языка. При правильном их употреблении они способствуют некому оживлению и украшению речи. Немецкий язык не является исключением. Он имеет уникальный огромный спектр фразеологических единств, отражающие мировоззрение, образ жизни и черты характера человека. Для овладения любым иностранным языком, будь то русский или немецкий, необходимо брать во внимание такой феномен как фразеологические единицы, которые являются прямым откликом национального духа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипкина, Г.Д. Страноведение. Германия: обычаи, традиции, праздники, этикет / Г.Д. Архипкина, Н.А. Коляда. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 279 с. – Текст : непосредственный.
2. Голодов, А.Г. Негативная оценочность в специальной лексике (на материале разговорного варианта немецкого языка футбола) / А.Г. Голодов. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С. 48.
3. Мальцева, Д.Г. Немецко-русский словарь современных фразеологизмов / Д.Г. Мальцева. – Москва : Рус. яз. – Медиа, 2005. – 507 с. – Текст : непосредственный.
4. Сарапулова, А.В. Из истории фразеологических оборотов немецкого языка / А.В. Сарапулова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 76-80.
5. Телия, В.Н. Что такое фразеология / В. Н. Телия. – Москва : Наука, 1966. – 86 с. – Текст : непосредственный.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений / С.И. Ожегов ; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир И образование, 2015. – Текст : непосредственный.
7. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – Москва : Высшая школа, 1985. – 160 с. – Текст : непосредственный.
8. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Tübingen : Niemeyer, 1997. – 214 S. – Text : direkt.

REFERENCES

1. Arhipkina G.D., Koljada N.A. Stranovedenie. Germanija: obyčaji, tradicii, prazdniki, jetiket [Regional studies. Germany: customs, traditions, holidays, etiquette]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004. 279 p.
2. Golodov A.G. Negativnaja ocenocnost' v special'noj leksike (na materiale razgovornogo varianta nemeckogo jazyka futbola) [Negative appraisal in special vocabulary (based on the colloquial version of the German language of football)]. *Vestnik VGU. Ser. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija* [], 2006, no. 1, pp. 48.
3. Mal'ceva D.G. Nemecko-russkij slovar' sovremennyh frazeologizmov [German-Russian dictionary of modern phraseological units]. Moscow: Rus. jaz. – Media, 2005. 507 p.
4. Sarapulova A.V. Iz istorii frazeologičeskikh oborotov nemeckogo jazyka [From the history of phraseological turns of the German language]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 2006, no. 2, pp. 76-80.
5. Teliĵa V.N. Chto takoe frazeologija [What is phraseology]. Moscow: Nauka, 1966. 86 p.
6. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 100000 slov, terminov i vyrazhenij [Explanatory dictionary of the Russian language]. In L.I. Skvorcova (ed.). Moscow: Mir i obrazovanie, 2015.
7. Shanskij N.M. Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka [Phraseology of the modern Russian language]. Moscow: Vysshaja shkola, 1985. 160 p.
8. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartsprache. Tübingen: Niemeyer, 1997. 214 S.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

С.М. Губина, студентка 4 курса, бакалавриат, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8524-7488.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

S.M. Gubina, Undergraduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8524-7488.

УДК 811.112.2-25

DOI: 10.52772/25420291_2022_2_264

**Елена Андреевна Сорокина,
Екатерина Алексеевна Федотова**
г. Шадринск

Языковые особенности студенческого сленга немецкого языка

Статья посвящена характеристике современного студенческого сленга в немецком языке. Авторы приводят примеры дефиниций понятия «сленг» в зарубежной и отечественной лингвистической литературе. Доказывается актуальность изучения молодежного сленга, которая является очевидной при развитии культурных, экономических и политических связей стран. Молодые люди все чаще выбирают для обучения Германию, где высшее образование в большинстве земель является бесплатным. Согласно научным работам лингвистов, молодежный сленг — это социолект молодых людей, который противопоставляется официальной системе. В становлении и развитии студенческого сленга немецкой молодежи выявлены следующие тенденции: разнообразные способы пополнения словарного запаса (метафоризация, сокращения, заимствования). Анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод, что немецкий сленг – это особенный лингвистический феномен, границы которого выражаются не только в возрастном, но и временном и пространственном отношении.

Ключевые слова: сленг, немецкий язык, лексические единицы, словарь, тенденция, современный язык.

**Elena Andreevna Sorokina,
Ekaterina Alexeevna Fedotova**
Shadrinsk

Linguistic features of the student's German language slang

The article is devoted to the characterization of modern student's German slang. The authors give examples of "slang" in foreign and domestic linguistic literature. The relevance of the youth slang study is proved. Youth slang is obvious in the development of cultural, economic and political connections of countries. Young people are increasingly choosing Germany for education where higher education is free in most lands. According to the scientific works of linguists, youth slang is a sociolect of young people which is opposed to the official system. The following trends have been identified in the formation and development of German youth's student slang: various ways of replenishing vocabulary (metaphorization, abbreviations, borrowing). The authors conclude that German slang is a special linguistic phenomenon, the boundaries of which are expressed not only in age but also in time and space.

Keywords: slang, German, lexical units, dictionary, trend, modern language.

Язык является сильнейшим регулятором человеческой деятельности, он отражает культурные особенности носителей языка, их историю и претерпевает изменения с течением времени. Все события, происходящие в обществе, находят отражение в разговорной речи и вводят в оборот новые слова и понятия. Молодежный язык одним из первых остро реагирует на изменения в обществе, обогащаясь стилистически окрашенной лексикой. Сленг является неотъемлемой частью современного общества, его лексика позволяет точно и емко излагать свои мысли и чувствовать особенности восприятия и различия поколений, которое безусловно ярко демонстрирует изменения в социокультурной среде страны. Изучение разговорной лексики студентов и ее особенностей необходимо для понимания их повседневной речи, для понимания лингвострановедения и для умения расшифровать контекст.

В современном мире международная коммуникация обогащается путем внедрения лексики и стилистически сниженных конструкций родного и иностранного языков. Навык овладения лексическими единицами различных слоев общества особенно актуальна для тех, кто изучает иностранный язык вне среды его обитания. Человеку необходимо научиться дифференцировать лексику изучаемого языка по сферам его употребления [2, С. 11].

Данная тема является одной из востребованных на сегодняшний день. Она представляет интерес для тех, кто изучает иностранный язык. Это подчеркивает тот факт, что немецко-русский словарь разговорной лексики В.Д. Девкина пользуется огромнейшим спросом. Его используют не только преподаватели-лингвисты, но и переводчики, а также те люди, которые более тщательно изучать тонкости немецкого языка. Актуальность нашего исследования обусловлена также тем, что изучение сленга является необходимостью в свете расширяющихся международных контактов.

Целью нашего исследования мы обозначили изучение сленга современных студентов в Германии и языковых особенностей в немецком языке.

Объект нашего исследования – сленг студентов в немецком языке. Предмет – особенности немецкого студенческого сленга.

Источниками изучения данной темы послужили словари молодежного сленга и фразеологизмов, иноязычных слов, которые являются активными речевыми единицами, образцами в речи сегодняшних студентов.

При работе над проблемой исследования нами были использованы общенаучные методы, такие как: метод сплошной выборки, принципы системного и целостного к изучению явления, описательный метод, словообразовательный анализ.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в систематизированном рассмотрении теоретических вопросов описания студенческого сленга немецкого языка в области лингвистики и лексикографии. Результаты анализ могут

быть полезны для дальнейшего исследования студенческого сленга немецкого языка.

Практическая значимость заключается в возможности использования основных положений и выводов при изучении таких предметов, как теоретический курс второго иностранного языка (немецкий), фразеология, лексикология.

Большой вклад в изучение сленга внес известный британский лексикограф Э. Патридж, а также его последователи-лингвисты Дж. Гринок и К.И. Киттридж. Они рассматривали сленг как сознательное и преднамеренное использование элементов литературного стандарта в разговорной речи в стилистических целях. Советский лингвист А.И. Смирницкий определяет сленг как разговорный или фамильярный стиль речи в определенной ситуации. И.В. Арнольд утверждает, что сленг – это не стиль, а определенный лексический слой или пласт. Советский лингвист В.А. Хомяков дает более развернутую дефиницию понятия сленг. Он считает, что сленг представляет собой «периферийный» лексический слой, который находится вне как разговорной литературной речи, так и вне диалектов языка. Большинство германистов, изучающих немецкий сленг (Р. Дитмар, А.И. Домашнев, В. Порциг), пришли к выводу, что сленг – это форма раскованной и небрежной речи [6].

Согласно лингвистическим исследованиям, молодежный сленг – это социолект молодых людей, который противопоставляется официальной системе. Он является повседневным в среде городской учащейся молодежи и отдельных закрытых группах. Он базируется на фонетике и грамматике официального языка, но отличается разговорной, «вольной», а иногда и грубо-фамильярной окраской. Здесь же мы можем выделить три ступени формирования сленга в речи молодых людей в соответствии с их возрастом: подростково-юношеский, профессионально-групповой и интегральный. Данный феномен выступает как инструмент общения между людьми одного возраста и одной социальной группы, обладающими общими психологическими характеристиками и социальным статусом. Сленг помогает им выделиться и показать свою уникальность. Он базируется на разговорной речи и пополняется как за счет лингвистических, так и экстралингвистических источниках. Источниками молодежного сленга в немецком языке являются различные сферы деятельности: разнообразные информационные технологии, компьютерный язык, сфера музыки, кино, язык хобби и т.д.

В развитии и процветании студенческого сленга в Германии прослеживаются определенные тенденции. Они проявляют себя в способах пополнения словарного состава. Сюда относятся, прежде всего, метафоризация общенародной лексики, сокращения и заимствования из других языков.

В немецком языке метафоризация является одним из наиболее известных способов обогащения словарного состава студенческого сленга. Здесь

уместно процитировать определение жаргонной метафоры, которое дает В.В. Химик: «Жаргонная метафора по своему исходному назначению представляет собой диффузное явление: выражение социального обособления и эмоционально-экспрессивного воздействия достигается в такой метафоре комплексом средств: межъязыковыми семантическими переносами, внутриязыковым заимствованием образов и стилей, а также соединениями метафорического переноса с другими способами семантической трансформации слов» [3, С. 101].

Р.И. Розина считала, что популярным направлением метафорического переноса в сленге является перенос с животных или неодушевленного на человека [5, С. 28]. Подтверждение вышесказанного мы можем найти в словаре И. Фольмана, где встречается целый ряд слов с метафорическим переносом. Это, прежде всего наименования девушек и юношей, учащихся и студентов, например: Tierchen «Jungfer», Frosch «Gymnasiast», Besen «Fraulein» [1]. Изучив примеры, можно наблюдать тенденцию, что в большей части слов преобладают названия животных или неодушевленных предметов.

Также отдельное внимание хочется уделить сокращениям. Речь молодых людей достаточно эллиптична. Студенты обычно стараются не употреблять «пустые» слова, не несущие конкретной значимости. Они стараются сделать свою речь достаточно простой, понятной и лаконичной, а порой даже непонятной для окружающих. Поэтому, значимую часть студенческого сленга составляют сокращения и аббревиатуры. Для разговорной речи наиболее свойственна апокопа. Например: Alf – Alfred; Hannelore – Hanne; Maximilian – Max.

Для разговорной речи студентов характерно усечение, а именно его подвид: усечение конечных слогов. Все типы усечения слов называются контрактуры и являются для молодежи наиболее привлекательными из-за своей короткой и удобной формы. Очень часто в учебных заведениях студенты используют понятные всем усечения: Abo (Abonnement), Abi (Abitur), Mathe (Mathematik), Stip (Stipendium).

Достаточно интересен способ молодежи расшифровывать уже существующие известные аббревиатуры: BMW – Bemme mit Wurst (БМВ – бутерброд с колбасой), GmBh – Geh mir Bier holen! (ГмбХ (общество с ограниченной ответственностью) – Отстань от меня!), SPD – Sehr peinliche Dinge (Социал-демократическая партия Германии – очень неприятные вещи) и т.д.

Особое место в формировании сленгового языка занимают различные заимствования. Чаще всего это заимствования из других иностранных языков. Студенческий язык переполнен заимствованиями из различных языков.

Например, заимствования из французского языка: die Courage – Beherztheit, unerschrocken: die Annonce – Zeitungsanzeige; der Chef – Abteilungsleiter oder Betriebsleiter (начальник отдела, менеджер).

Заимствования из итальянского языка, следующие: Paparazzi – Skandalreporter (Папарацци); pres-tissito, presto, rapido – sehr schnell (очень быстро).

Заимствования из испанского языка: der Macho, der Gaucho – harter Junge/Mann, der stolz auf seine Männlichkeit ist; der Amigo – der Freund (дружище).

Заимствования из японского языка: der Karoshi – der Infarkt, der Insult.

Отдельно хотелось бы выделить англицизмы, и здесь речь идет не только о рекламе, американских фильмах, журналах, книгах и постах из социальных сетей, но еще и о том, что английские слова подчеркивают уровень информативности и тем самым становятся более понятным и близким немецким студентам.

Такие слова, как «das Fest» – праздник, «das Treffen» – встреча, совершенно не используют немецкие студенты в разговорной речи, наиболее актуальными являются их английские эквиваленты: «Party» – тусовка, «Technoparty» – техно-вечеринка, «Meeting» – встреча [4].

Для усиления эмоционального уровня речи молодые люди часто используют слова, имеющие противоположные значения (антонимы). В качестве примера приведем такие слова, как «ätzend» – отвратительный / супер, высший класс, «Witzknubbel» – шутник / человек без чувства юмора. Догадаться о значении такого слова можно из контекста.

Что касается словообразования, как способа пополнения студенческого сленга в Германии, то тут можно проследить все основные виды словообразования: конверсия, аффиксация, словосложение, сокращение.

Среди причин, заставляющих немецкую молодежь использовать сленг, относятся стремление в более выразительной коммуникации; потребность в обладании «своим» языком, который бы не понимали взрослые; лингвистическая дифференциация поколений в связи с быстрыми темпами развития общества.

Изучив специфику сленга немецких студентов, можно сделать следующие выводы. Следует отметить неоднозначность интерпретации изучаемого явления в зарубежной и отечественной лингвистике. Немецкий сленг можно представить как особенный лингвистический феномен, границы которого выражаются не только в возрастном, но и временном и пространственном отношении.

Сленг немецких студентов сохраняет особенности природно-географической, исторической среды Германии, её традиции и нравы. Вместе с этим он является отражением качества, уникальности и характера современной культуры. Данная работа знакомит нас с базовыми средствами образования студенческого сленга. Следует отметить, что отдельные аспекты данной проблематики могут послужить основой для последующих исследований в данной области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Грачев, М.А. Словарь современного молодежного жаргона / М. А. Грачев. – Москва : Эксмо, 2006. – 672 с. – Текст : непосредственный.
2. Девкин, В.Д. Немецкая разговорная речь: синтаксис и лексика / В. Д. Девкин. – Москва : Междунар. отношения, 1979. – 256 с. – Текст : непосредственный.
3. Коломиец, Е.А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона. – Москва : Восток-Запад. 2005. – 400 с. – Текст : непосредственный.
4. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – Москва, 1976. – 530 с. – Текст : непосредственный.
5. Розина, Р.И. Состояние и тенденции развития общего русского сленга 2000-2003 гг. / Р.И. Розина. – Текст : непосредственный // Первое сентября. – 2003. – № 20. – С. 4-6.
6. Росихина, М.Ю. Молодежный жаргон в русской и немецкой лексикографии XIX-XXI вв. : автореф. дис. ... канд филол. наук / М.Ю. Росихина. – Курск, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Grachev M.A. Slovar' sovremennoho molodezhnogo zhargona [Dictionary of modern youth jargon]. Moscow: Jeksmo, 2006. 672 p.
2. Devkin V.D. Nemeckaja razgovornaja rech': sintaksis i leksika [German Colloquial speech: syntax and vocabulary]. Moscow: Mezhdunar. otnosheniya, 1979. 256 p.
3. Kolomic E.A. Russko-nemeckij slovar' sovremennoho molodezhnogo zhargona [Russian-German Dictionary of modern youth jargon]. Moscow: Vostok-Zapad. 2005. 400 p.
4. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov [Dictionary-reference book of linguistic terms]. Moscow, 1976. 530 p.
5. Rozina R.I. Sostojanie i tendencii razvitija obshhego russkogo slenga 2000-2003 gg. [Russian slang state and development trends 2000-2003.]. *Pervoe sentjabrja* [First of September], 2003, no. 20, pp. 4-6.
6. Rosihina M.Ju. Molodezhnyj zhargon v russkoj i nemeckoj leksikografii XIX-XXI vv. Avtoref. dis. kand filol. nauk [Youth jargon in Russian and German lexicography of the 19-21 centuries. Ph. D. (Philology) thesis]. Kursk, 2009. 24 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

Е.А. Федотова, студентка 4 курса, бакалавриат, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: fedotovakat2016@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5656-7098.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

E.A. Fedotova, Undergraduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: fedotova-kat2016@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5656-7098.

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

Видный российский педагог второй половины XIX в. Л.Н. Модзалевский

Цель статьи состоит в характеристике вклада видного российского педагога второй половины XIX в. Льва Николаевича Модзалевского (1837-1896) в отечественную науку, культуру и образование. В опоре на положения аксиологического методологического подхода последовательно решены следующие исследовательские задачи: введение в научный оборот ряда малоизвестных фактов его биографии, характеристика личности Модзалевского и анализ его теоретической и практической деятельности, раскрытие связей педагога с К.Д. Ушинским и другими видными отечественными деятелями педагогики и образования. Л.Н. Модзалевский показан как первый российский ученый в области отечественной историко-педагогической компаративистики и истории педагогики и образования. Приводятся образцы поэтического творчества Л.Н. Модзалевского. Делается вывод о значимости наследия Модзалевского, о необходимости его дальнейшего изучения и использования в педагогическом процессе.

Ключевые слова: Л.Н. Модзалевский, В.В. Кюннер, К.Д. Ушинский, Д.Д. Семенов, М.Н. Романов, Смольный институт благородных девиц.

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

Prominent Russian teacher of the second half of the 19 century L.N. Modzalevsky

The purpose of the article is to characterize the contribution of a prominent Russian teacher of the second half of the 19 century, Lev Nikolaevich Modzalevsky (1837-1896) to Russian science, culture and education. Relying on the provisions of the axiological methodological approach, the following research tasks have been consistently solved: the introduction into scientific circulation of a number of little-known facts of his biography, the characterization of Modzalevsky's personality and the analysis of his theoretical and practical activities, the disclosure of the teacher's connections with K.D. Ushinsky and other prominent domestic figures of pedagogy and education. L.N. Modzalevsky is shown as the first Russian scientist in the field of national historical and pedagogical comparative studies and the history of pedagogy and education. Examples of L.N. Modzalevsky's poetic creativity are given. The conclusion is made about the significance of Modzalevsky's legacy, about the need for its further study and use in the pedagogical process.

Keywords: L.N. Modzalevsky, V.V. Kuner, K.D. Ushinsky, D.D. Semenov, M.N. Romanov, Smolny Institute of Noble Maidens.

Введение. В настоящее время отечественная педагогическая наука и образовательная практика испытывают настоятельную потребность в позитивных образцах достойных россиян, пример жизни и деятельности которых могли бы стать своего рода важной составной частью воспитания подрастающего поколения. К числу таких замечательных личностей, своего рода нравственных ориентиров, мы относим видного деятеля педагогической науки и образования Л.Н. Модзалевского. Его имя в настоящее время практически забыто. Поэтому цель предлагаемой статьи состоит в том, чтобы восполнить этот пробел, – дать характеристику его вклада в отечественную науку, культуру и образование, и в определенной степени восстановить историческую справедливость в отношении этого человека. Публикация данной работы представляется особенно уместной в год 185-летия со дня его рождения. В работе над материалом автором использовался аксиологический подход, позволяющий выявлять в предмете исследования ценностное содержание. Главными методами выступили изучение исторических источников, сравнительно-сопоставительный и биографический ме-

тоды. В работе были поставлены следующие исследовательские задачи: введение в научный оборот ряда малоизвестных фактов биографии Модзалевского, характеристика его личности Модзалевского и анализ теоретической и практической деятельности ученого, раскрытие связей этого педагога с К.Д. Ушинским и другими видными деятелями своего времени. Решение этих задач представляет, на наш взгляд, научную новизну работы.

В начале 1860-х гг. российское общество неожиданно для себя обнаружило огромный пласт социальной жизни, ранее почти неизвестный, не привлекавший к себе до поры большого общественного внимания. Речь идет о *педагогической науке и образовательной практике*. К тому времени педагогика в Западной Европе получила значительное развитие. Это была уже вполне сформировавшаяся наука, представленная такими яркими именами, как Коменский, Ратке, Герbart, Руссо, Локк, Оуэн, Дистервег, Песталоцци и др. Разумеется, и в России были такие значительные педагоги, как М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, Ф.И. Янкович де Мириево и др., снискавшие известность на ниве просвещения. Однако их деятельность была «делами давно минувших дней».

Теперь же в обществе крайне ощущался недостаток в свежих педагогических идеях и активных педагогических деятелях [12, С 5]. Время и социальные потребности выдвинули на авансцену педагогического движения человека, сумевшего выразить русскую национальную образовательную идею, – идею народности в воспитании, и пробудившего в обществе интерес к учебно-воспитательным проблемам, – гениального русского ученого, звезду первой величины мировой педагогической мысли Константина Дмитриевича Ушинского, за которым еще при жизни утвердилась слава «учителя русских учителей» [13, С. 6]. Говоря о его влиянии на все последующее развитие российской педагогической мысли, нельзя не отметить того примечательного факта, что К.Д. Ушинский вывел на орбиту научно-педагогических изысканий целую плеяду блестящих педагогов, сочетавших в своей деятельности качества великолепных учителей-практиков, выдающихся организаторов народного образования и замечательных ученых, ставших авторами учебников, хрестоматий для детского чтения, методических пособий и педагогических статей, которыми зачитывались, и которые использовали в своей работе российские учителя.

Разумеется, у каждого из близких соратников и учеников К.Д. Ушинского практическое, административное либо научное начала далеко не всегда находились в гармоническом единстве, и, чаще всего, какое-то из них преобладало. Да и сам Ушинский был, прежде всего, выдающимся ученым и детским писателем и заметно меньше проявил себя как практический педагог. Под благотворным воздействием научной и практической деятельности К.Д. Ушинского находились такие видные педагоги и общественные деятели как Н.И. Пирогов, Н.А. Корф, Н.Х. Вессель, А.Н. Острогорский, И.И. Паульсон, Н.В. Шелгунов, Н.Ф. Бунаков и другие. В результате, в 1860-1870-х гг. сложилось целое общественно-педагогическое движение, представители которого ставили перед собой задачу бороться за создание бессловной системы образования, за открытие школ, которые были бы доступны самым различным слоям общества, и в которых в основу содержания обучения была бы положена идея народности. В то же время, духовное и творческое единение вовсе не служило препятствием для проявления каждым из них своей индивидуальности, своеобразия в подходах к решению тех или иных общепедагогических и методических проблем, расхождения во взглядах по отдельным вопросам. К числу ближайших соратников К.Д. Ушинского, наряду с такими педагогами, как В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов, Я.П. Пугачевский, М.И. Семевский, В.Я. Стоюнин и А.Я. Герд, принято относить и Л.Н. Модзалевского.

Основное содержание. Жизненный и педагогический путь Л.Н. Модзалевского. Видный отечественный педагог и поэт Лев Николаевич Модзалевский родился 14 (26) февраля 1837 г. в родовом имении своих родителей, потомственных дворян, –



отставного штабс-капитана Николая Львовича и его супруги Ольги Кузьминичны, урожденной Кудряевой. Имение состояло из мызы, которую сами хозяева именовали Гари. Мыза, т.е. отдельно стоящая усадьба с хозяйственными

и дворовыми постройками, располагалась в деревне Ивановская Марьинской волости Гдовского уезда Санкт-Петербургской губернии. Место это местные жители именовали Быстреевским погостом. Ныне эта территория входит в состав Струго-Красненского района Псковской области.

С детства Льва Модзалевского привлекала история родных мест. Вместе со своими приятелями из Ивановской и соседних деревень Зовка и Узьмино он предпринимал походы в село Творожково, где располагался монастырь со Свято-Троицким собором и в Феофилову пустынь, где внимание ребят привлекали развалины монастыря, основанного еще в XIV в.

В 1844 г. семья переехала в столицу, и мальчика отдали в частный пансион Прасоловича. В 1848-1855 гг. он учился в гимназии №3, а затем стал студентом историко-филологического факультета Императорского Санкт-Петербургского университета, окончил в 1859 г. со степенью кандидата филологии.

Еще в годы учебы в университете Л.Н. Модзалевский получил первый опыт преподавания. Он начал свою педагогическую деятельность в качестве репетитора по истории, русской словесности и древним языкам в маленькой бесплатной школе, основанной группой студентов, – деятельных сторонников теории «малых дел».

Первыми впечатлениями от преподавательской деятельности Лев Николаевич поделился в своей знаменитой книге, скромно названной им «Очерком...». Вот что он писал: «В попытках овладеть вниманием моих мальчиков, бойких и впечатлительных, в старании передать ученикам доступное им знание, я извещал новое наслаждение. И почувствовал, что школа есть моя родная среда. Мне было так хорошо в классе, как в гостях у самых близких людей, и я пожелал навсегда тут остаться» [9, С. 394–395].

После успешного завершения обучения на историко-филологическом отделении Лев Николаевич поступил на двухгодичные педагогические курсы при Санкт-Петербургском университете. Он изучал русскую литературу и русскую историю под руководством знаменитых ученых, – Михаила Ивановича Сухомлинова (1828-1901) и Николая Ивановича Костомарова (1817-1885).

По окончании курсов в 1861-1862 гг. Л.Н. Модзалевский работал под руководством самого К.Д. Ушинского в Смольном институте благородных девиц. Константин Дмитриевич, в 1859 г. назначенный инспектором классов (заместителем

начальника по учебной части) в этом престижном учебном заведении, стремился реформировать учебный процесс, и с этой целью приглашал в качестве преподавателей тех педагогов, которых лично хорошо знал и считал самыми лучшими. Возможно, работа Модзалевского в Смольном продолжалась бы и более длительный срок, но в 1862 г. Ушинский вынужден был оставить место работы, и вслед за ним это учебное заведение покинули и другие приглашенные им педагоги. Тем не менее, каждый из них считал время работы с Ушинским в Смольном институте самым памятным в своей жизни.

Как раз в этот период в министерских кругах вынашивалась идея открытия в России специализированных учебных заведений для подготовки учителей, – учительских семинарий. Возникла настоятельная потребность в подготовке для них преподавательского состава. С целью его подготовки в германские университеты направлялись молодые, талантливые выпускники российских университетов. В их число удалось попасть и Льву Николаевичу. В 1862 г. Модзалевский был командирован в Гейдельберг для изучения педагогического дела. Там он постоянно общался с будущим великим хирургом и организатором образования Н. И. Пироговым; Николай Иванович находился в этом знаменитом на весь мир университетском городе по той же причине, что и Модзалевский.

Затем Л.Н. Модзалевский был командирован на годичную стажировку в Йенский университет, где на него наибольшее впечатление произвели лекции выдающихся ученых Германа Людвига Гельмгольца (1821-1894) и Вильгельма Вундта (1832-1920). Одновременно он стажировался в Йенской учительской семинарии, возглавлявшейся легендарным профессором Карлом Фолькмаром Стоем (1815-1885), до настоящего времени, по справедливости, считающимся в Германии одним из основоположников педагогического образования.

В течение двух лет изучал в Германии педагогику, психологию, физиологию, философию и другие науки. Кроме того, он знакомился с организацией учебно-воспитательного дела в детских садах, гимназиях, народных и ремесленных школах, а также в педагогических учебных заведениях Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии и Англии. Свои впечатления и отчеты о зарубежной системе образования Л.Н. Модзалевский в 1863-1865 гг. регулярно публиковал в «Журнале Министерства народного просвещения», а заметки о быте студентов вышли отдельной брошюрой [5]. Это были самые первые материалы о зарубежной педагогике и особенностях образования в европейских странах, которые когда-либо публиковались российскими учеными в отечественных изданиях. Таким образом, *Л.Н. Модзалевский вполне может считаться первым отечественным педагогом-компаративистом.*

По возвращении в Санкт-Петербург в 1864 г. Модзалевский вернулся в Смольный институт, где

преподавал педагогику в специальных педагогических классах, ученицы которых были ориентированы на работу в школе. Эту работу он считал исключительно важной, поскольку получение женщиной учительского образования давало ей возможность получить достойную профессию и реализовать в жизни как личности.

Важной страницей педагогической биографии Льва Николаевича стала его работа в 1865 г. на высших педагогических курсах при 2-й военной гимназии. Цель этих курсов состояла в «приготовлении учителей военных гимназий». Руководителем курсов был полковник Г.Г. Данилович, который своими разумными административными действиями обеспечивал лучшую на то время в России профессиональную подготовку учительских кадров. На этих курсах работали самые известные и передовые российские педагоги; среди них Н.Х. Вессель, В.И. Водозов, Д.Д. Семенов, К.К. Сент-Илер, И.Ф. Рашевский, В.А. Рашевский [14, С. 251]. Многие из них стали единомышленниками еще в годы совместной работы в Смольном институте.

Кроме того, в 1865 г. по заданию министерства народного просвещения (далее – МНП) Л.Н. Модзалевский организовал и возглавил в уездном городе Андреев Радомской губернии Царства Польского курсы для подготовки народных учителей; они вошли в историю как *Андреевские курсы*. Здесь Лев Николаевич преподавал методику первоначального обучения, русский и славянский языки, выполнял обязанности инспектора курсов.

Таким образом, мы считаем, что Л.Н. Модзалевский был одним из важнейших деятелей своего времени в области подготовки педагогических кадров. Причем свой практический опыт он стремился сделать по возможности доступным для других организаторов этого дела. С этой целью им публиковались в журналах многочисленные материалы: образцы уроков, программы и т.п.

Л.Н. Модзалевский стремился как можно полнее реализовать свой недюжинный творческий потенциал. При этом вопрос об оплате своих педагогических услуг он неизменно ставил на последнее место. Так, он откликнулся на предложение работать на общественных началах в Василеостровском бесплатном училище для бедных детей. В 1866 г. Л.Н. Модзалевский, по личной просьбе принца Петра Георгиевича Ольденбургского, был назначен инспектором (начальником) благотворительного приюта для девочек. За короткий срок Лев Николаевич улучшил здесь постановку преподавания, ввел новые методы и формы организации занятий, уделил серьезное внимание эстетическому воспитанию, трудовому обучению и физическому развитию воспитанников.

Одновременно он преподавал историю в Императорском училище правоведения, а также русский язык и словесность в родной 3-й гимназии (1864-1867).

Большим событием для Льва Николаевича стало участие в 1865 г. по направлению МНП в качестве гостя в проходившем в г. Лейпциге общегерманском съезде учителей [2, С. 14].

По приглашению редактора «Журнала Министерства народного просвещения» К.Д. Ушинского Модзалевский стал одним из самых деятельных сотрудников этого издания, и продолжал оставаться таковым даже тогда, когда Константин Дмитриевич покинул эту должность. В дальнейшем Модзалевский тесно сотрудничал, – как автор, рецензент и помощник редактора, – с такими авторитетными российскими журналами, как «Народная школа», «Педагогический сборник», «Образование», «Семья и школа». Период работы в Тифлисе он только в газете «Кавказ» опубликовал более 150 статей, посвященных различным общественным, главным образом, педагогическим вопросам.

При этом ему неоднократно приходилось редактировать труды К.Д. Ушинского, и даже выступать его соавтором. Мы имеем в виду «Книгу для учащихся» К. Д. Ушинского, известную под названием «Родное слово», для которой Модзалевским, как он сам вспоминал, по просьбе Ушинского, были сочинены одиннадцать стихотворений [9, С. 350].

Поэтому не случайно, в некоторых источниках Модзалевский даже называется соавтором Ушинского. На наш взгляд это все-таки явное преувеличение заслуг Модзалевского в работе по подготовке «Детского мира» и «Родного слова». Как известно, Константин Дмитриевич включил в эти свои замечательные книги, помимо своих оригинальных текстов, значительное количество произведений народной литературы, многочисленные фрагменты русских и зарубежных авторов; в их числе отрывки из произведений Пушкина, Лермонтова, Державина, Карамзина, Гончарова, Крылова, Хемницера, Дмитриева, Тютчева, Фета, Никитина, Кольцова, Модзалевского и других российских авторов, а также переводы из Беранже и Гейне. Причем некоторые из них были переработаны «отцом русской педагогики» в соответствии с методическими задачами, которые ставились им в процессе работы над указанными книгами. Все эти тексты хорошо известны читающей публике, и ни у кого не вызывала сомнений их авторская принадлежность. Тем более, что Ушинский во многих случаях указывал их авторство.

Впрочем, во многих, но не во всех... Фамилии Модзалевского, увы, в списке авторов нет.

Возникает вопрос, с какой целью Ушинский попросил Модзалевского написать стихотворения для «Родного слова». Неужели ему было недостаточно произведений вышеуказанных авторов?

Как это ни покажется странным, но дело обстоит именно так! Западноевропейская и русская литература середины XIX в., действительно, не вполне удовлетворяли Ушинского. Отечественный исследователь Семен Филиппович Егоров (1928-2008) отмечал, что в рукописях Ушинского сохранились две тетради стихов, предназначенных для «Родного

слова», в том числе тексты, подписанные инициалами К.У. и Л.М., что указывало на их авторство [1, С. 5]. Однако содержание этих тетрадей было использовано, к сожалению, не в полной мере. Но, может быть, – и это вполне вероятно, – что Ушинский посчитал их не вполне совершенными.

Самое известное стихотворение Л.Н. Модзалевского «Приглашение в школу», впервые опубликованное во втором издании «Родного слова», вообще не было подписано. Лишь через 15 лет в собрании песенок «Свирель» (Москва, 1878) автором текстов этих песен, в том числе и «Приглашения в школу», был назван Лев Николаевич Модзалевский. Составителем сборника выступил его друг, – композитор, пианист и скрипач Василий Васильевич Кюнер (1840-1911). К сожалению, фамилия Модзалевского в настоящее время мало для кого ассоциируется с указанным произведением. А между тем, это его самое известное стихотворение и теперь известно в России очень многим, хотя бы и частично. Приведем его полностью.

Приглашение в школу.

Дети! В школу собирайтесь, / Петушок пропел давно!

Попроворней одевайтесь - / Смотрит солнышко в окно!

Человек, и зверь, и птичка / Все берутся за дела; / С ношей тащится букашка, / За медком летит пчела.

Ясно поле, весел луг, / Лес проснулся и шумит, / Дятел носом тук да тук! / Звонко иволга кричит.

Рыбаки уж тянут сети, / На лугу коса звенит...

Помолясь, за книгу, дети! / Бог лениться не велит! (1864).

17 августа 1866 г. Лев Николаевич венчался с Александрой Ивановной Константинович (1848-1920). В 1867 г. начался продолжительный период работы Л.Н. Модзалевского в Тифлисе. Лев Николаевич служил в управлении Кавказского учебного округа чиновником для особых поручений при попечителе Я.М. Неверове и в должности окружного инспектора. Принимал участие в заседаниях попечительского совета, готовил заключения по учебным материалам, поступающим в округ, был членом нескольких окружных комиссий по организации учебного дела, членом совета попечителя округа. В 1880 г. он был назначен председателем Кавказского цензурного комитета.

За время работы на Кавказе Модзалевским было особенно много сделано для развития женского образования в крае. Значительная часть местного общества была настроена исключительно консервативно в этом вопросе и всячески препятствовала обучению девочек. Лев Николаевич своей практической деятельностью, как только мог способствовал преодолению этих отсталых настроений; он служил сначала инспектором (заместителем директора), а затем и директором Тифлисской женской гимназии. Им была организована специальная школа для прохождения учительской практики ученицами специального, педагогического

класса. Он также открыл пансион для иногородних гимназисток.

В течение нескольких лет Модзалевский сочетал работу в гимназии и в доме наместника императора на Кавказе, фельдмаршала, великого князя Михаила Николаевича Романова (1832-1909), который предложил Льву Николаевичу стать наставником его детей. А детей, причем примерно одного возраста, у младшего сына Николая I и брата Александра II было немало: одна дочь и шесть сыновей. Все сыновья избрали в дальнейшем военную карьеру. Некоторые из них занимались и наукой. Так, великий князь Николай Михайлович длительное время занимал пост председателя Императорского Русского Исторического общества и Императорского Русского Географического общества; под его редакцией выходили значительные исторические труды. Великий князь Георгий Михайлович состоял председателем Русского Генеалогического общества, управляющим Русским музеем, был выдающимся нумизматом и почетным членом Российской Академии Наук.

К 1882 г. Лев Николаевич дослужился до чина действительного статского советника. Это был гражданский чин 4-го класса табели о рангах, дававший право его обладателю на потомственное дворянство. Спустя год он вышел в отставку по линии МНП.

После того, как М.Н. Романов сменил место службы, в 1889 г. Модзалевские вернулись в столицу. Здесь Лев Николаевич с присущей ему энергией, продолжил активную педагогическую деятельность.

В 1891-1892 гг. российской педагогической общественностью широко отмечалось 300-летие со дня рождения основоположника научной педагогики Яна Амоса Коменского. Педагогический музей военно-учебных заведений являлся в то время фактическим центром, где проводились мероприятия образовательной направленности. Поэтому не случайно он стал руководящим центром организации юбилейных торжеств. Здесь, по инициативе Модзалевского, даже был открыт временный «отдел Коменского», который и возглавил сам Лев Николаевич. Это был первый случай в России, когда достаточно широко отмечались заслуги не коронованных особ, высокопоставленных чиновников или толстосумов, а выдающегося представителя интеллигенции, к тому же иностранца.

Модзалевский не только принял самое деятельное участие в организации юбилея и в популяризации трудов великого славянского педагога, но он также организовал коллектив педагогов для перевода и подготовки к печати произведений выдающегося чешского педагога. Прделанная им работа по переводу и популяризации педагогических сочинений Коменского, во многом помогла научной разработке его педагогического наследия последующими поколениями российских исследователей и способствовала ознакомлению учителей с его прогрессивными идеями [4].

Значительна роль Л.Н. Модзалевского в изучении, популяризации идей К.Д. Ушинского. Он одним из первых оценил значение его педагогических идей. Так, в 1881 году в газете «Кавказ» была опубликована его статья «К биографии К. Д. Ушинского», а в 1893 году в журнале «Народная школа» изданы письма К. Д. Ушинского к Модзалевскому, снабженные пояснениями и примечаниями последнего. В 1894 году совместно с К.К. Сент-Илером он подготовил к изданию работу К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Модзалевский возглавлял комиссию по увековечиванию памяти Ушинского при Санкт-Петербургском педагогическом обществе взаимной помощи. Модзалевский принимал деятельное участие в подготовке торжественного заседания в память 25-летия со дня кончины К.Д. Ушинского, состоявшегося в Педагогическом музее 22 декабря 1895 г. Именно Льву Николаевичу принадлежат ставшие широко известными слова о значимости Ушинского в российской культуре и образовании; он был уверен, что «Ушинский это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор» [7, С. 162].

В 1893 г. известный педагог и литератор Матвей Леонтьевич Песковский (1843-1903), лично хорошо знавший Константина Дмитриевича, выпустил в издававшейся Ф.Ф. Павленковым серии «Жизнь замечательных людей» (выпуск 117), книгу «К.Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность». Л.Н. Модзалевский отозвался на нее благожелательной рецензией в прессе.

Лев Николаевич Модзалевский сделал блестящую карьеру на административном поприще, но истинным его призванием, несомненно, была педагогика, теоретическая и практическая. Он с огромным удовольствием вёл занятия, общался с учениками. Стал автором многих педагогических сочинений, в том числе таких ценных книг, как «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён» [8; 9]. Эта двухтомная монография не только трижды переиздавалась в XIX в., но и неоднократно выходила в наши дни. С ее содержанием можно ознакомиться в сети Интернет. Она стала, по существу, первым солидным историко-педагогическим сочинением, написанным российским ученым.

Другие труды Модзалевского также посвящены вопросам истории педагогики и образования. Среди них выделяются такие работы, как «К биографии Ушинского» (СПб, 1881), «Амос Коменский» (1892), «Ход учебного дела на Кавказе с 1802 по 1880 год» (Тифлис: тип. А.А. Михельсона, 1880), «Императрица Мария Феодоровна и ее первый женский институт (из истории Санкт-Петербургского Мариинского института)» (СПб: тип. Училища глухонемых, 1894). Список его работ,

включающий 234 публикации, помещен в журнале «Русская школа» (1897, №№ 3, 4), а также в приложении к его автобиографии, изданной в Санкт-Петербурге в 1899 г. *Все вышеизложенное позволяет считать Л.Н. Модзалевского одним из основоположников российской истории педагогики.*

Л.Н. Модзалевский неизменно проявлял себя как истинный демократ в деле просвещения. В вопросе о доступности в получении образования он резко выступал против принципа сословности в образовании и требовал его отмены. Лев Николаевич приветствовал в этой связи реформы 1860-х гг., открывавшие широкие возможности для открытия школ современного для того времени типа, и в этом он всецело поддерживал неутомимого проповедника земской школы Николая Александровича Корфа (1834-1883), выдвинувшего модель новой школы и на практике доказавшего ее преимущества перед ранее существовавшими училищами [11].

Л.Н. Модзалевский упрекал общеобразовательную школу своего времени за то, что она заставляла учащихся запомнить много устаревшего и ненужного учебного материала. Он защищал необходимость вооружения молодежи реальными знаниями, поддерживал необходимость изучения основных европейских языков, хотя считал возможным сохранить в учебном курсе гимназий и латинский язык. В то же время, признание важности изучения естественнонаучных дисциплин не мешало Модзалевскому считать религию важнейшей основой школьного воспитания. В этой связи представляет ценность для современной отечественной педагогики его труд «Историческое значение христианства для воспитания» [6].

Продолжились его творческие контакты и с В.В. Кюнером, уроженцем г. Штутгарт, переселившимся еще в 1862 г. в Россию. В столице, на сцене Мариинского театра в 1880 г. была поставлена драматическая опера в 4-х действиях «Тарас Бульба». Автором музыки был сам Кюнер, а либретто написал Л.Н. Модзалевский (под псевдонимом Л. Гарский). Постановка, однако, не имела особенного успеха. В тот же год либретто было издано [10].

Кстати, у Модзалевского было 14 псевдонимов. Он, как будто бы, стеснялся публиковать под своей фамилией произведения, особенно стихи. Псевдоним *Л. Гарский* Лев Николаевич использовал особенно часто, поскольку он напоминал ему о его родных местах. Некоторые стихи Модзалевского положены на музыку и стали песнями или романсами. Среди них, конечно, выделяется романс, который особенно любил исполнять великий тенор Иван Семенович Козловский. Приведем текст этого замечательного произведения (Музыка А. Чертовой, Н. Черепнина).

«Слети к нам, тихий вечер...»

Слети к нам, тихий вечер, / На мирные поля!
Тебе поем мы песню, / Вечерняя заря.
Темнеет уж в долине, / И ночи близок час,
На маковке березы / Последний луч угас.
Как тихо всюду стало, / Как воздух охладел!

И в ближней роще звонко / Уж соловей пропел.
Слети ж к нам, тихий вечер, / На мирные поля!
Тебе поем мы песню, / Вечерняя заря.

В последние годы жизни общественная активность Льва Николаевича получила новое направление. В 1893-1896 гг. он состоял депутатом дворянского собрания Гдовского уезда как землевладелец села Ивановское (Гари) и пустоши Конечек. Кроме того, он вернулся к активной педагогической работе. В 1889-1995 гг. Модзалевский – инспектор классов в Санкт-Петербургском Мариинском институте (1889-1895); при этом он практически постоянно проживал в своём имении.

Л.Н. Модзалевский выступал против бездумного распространения иноязычных слов, засорявших русский язык. С этой целью он даже организовал «Союз ревнителей русского языка» [3, С. 581].

В 1895 г. Лев Николаевич стал директором Санкт-Петербургского училища глухонемых. Эта работа потребовала от него полного напряжения сил, проявления огромного сочувствия к обиженным природой детям. Всё это сказалось на его состоянии здоровья. 11 мая состоялся первый выпуск в училище глухонемых. Лев Николаевич казался совершенно здоровым. Воспитанники преподнесли ему памятный адрес, в котором они сердечно благодарили своего доброго наставника. А в ночь на 12 (24) мая 1896 г. он скончался «от паралича мозга». Лев Николаевич Модзалевский был похоронен на своей малой родине, на погосте Быстрево, рядом со своими родителями, братьями и сёстрами. Его могила сохранена и постоянно навещается ныне живущими родственниками.

Близкий друг Л. Н. Модзалевского, его единомышленник и сослуживец по работе в Смольном институте, видный русский педагог Д.Д. Семенов писал: «Педагогический мир понес большую утрату. Модзалевский был организатором нескольких учреждений, имевших целью распространение идеи правильного воспитания. Его «Очерки истории воспитания и обучения», выдержавшие с 1866 г. три издания, послужили для многих учителей и учительниц существенным подспорьем для выработки правильных приемов преподавания. Его умелому руководству, когда он был инспектором педагогических курсов при 2-й военной гимназии обязаны многие своим педагогическим образованием. В последнее время Лев Николаевич вооружился против переполнения русской речи излишними иностранными словами. Он с целью исправления русской речи прочел доклад в Педагогическом обществе. Недавно образовался «Союз ревнителей русского слова», душой которого был Лев Николаевич. Особенного внимания заслуживает также его любовь к молодежи. Он умел понимать молодых людей и привлекать их к труду, направленному к общественной пользе. Состоя преподавателем многих учебных заведений, он пользовался общим уважением и симпатиями своих многочисленных уче-

ниц и учеников. Всегда общительный, доброжелательный, внимательный и снисходительный, Модзалевский не имел врагов» [15, С. 180].

Л.Н. Модзалевский и его жена воспитали восемь детей. Нам известны судьбы трех их сыновей. Борис Львович Модзалевский (1874-1928) – российский литературовед, пушкинист, член-корреспондент АН СССР (1925; член-корреспондент РАН с 1918). Он был одним из основателей Института Русской Литературы (Пушкинского Дома). Именно ему принадлежит основная заслуга по сбору основных рукописных, книжных и изобразительных фондов этого учреждения. Дело жизни Б.Л. Модзалевского продолжил сын Лев (1902-1948), – историк литературы и архивист. Наибольшее значение имеют его труды по научному описанию рукописей и переписки А.С. Пушкина и М.В. Ломоносова. В 1947 г. он защитил докторскую диссертацию, а годом спустя трагически погиб. Всеволод Львович Модзалевский (1879-1936) – военный моряк, капитан 2-го ранга, участник Цусимского сражения, начальник службы связи штаба Балтийского флота, участник Карских и Ленских экспедиций. Вадим Львович Модзалевский (1882-1920) – историк и генеалог, автор малороссийского гербовника и родословника. Достоинно проявили себя в жизни и другие дети и потомки Л.Н. Модзалевского.

Заключение. Таким образом, цель данной статьи, состоявшая в раскрытии ценности педагогического наследия Л.Н. Модзалевского достигнута. В работе использованы ранее малоизвестные факты его биографии, охарактеризовано научно-педагогическое наследие и сама личность Модзалевского, как видного представителя отечественного образования второй половины XIX в., раскрыты связи педагога с К.Д. Ушинским и другими видными деятелями своего времени.

Л.Н. Модзалевский показан как первый крупный отечественный ученый в области историко-педагогической компаративистики и истории педагогики и образования, один из основоположников этих научных направлений. Он также показан как талантливый поэт.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о существенной ценности педагогического наследия Л.Н. Модзалевского, и характеризовать его как человека, внесшего заметный вклад в российскую науку и культуру.

Личность Льва Николаевича Модзалевского и его труды заслуживают дальнейшего изучения современными исследователями. Также представляется возможным использование учителями-практиками его педагогического и поэтического наследия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Егоров, С.Ф. От составителя / С.Ф. Егоров. – Текст : непосредственный // Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 5-6.
2. Лебедев, С.В. Лев Николаевич Модзалевский (1837-1896). К 175-летию со дня рождения / С.В. Лебедев. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 12-16.
3. Михайлова, М.В. Модзалевский Лев Николаевич / М.В. Михайлова. – Текст : непосредственный // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 581.
4. Модзалевский, Л.Н. Амос Коменский, основатель новой педагогики (по поводу 300-летия со дня его рождения) / Л.Н. Модзалевский. – Санкт-Петербург : тип. Н. Г. Мартынова, 1892. – 162 с. – Текст : непосредственный.
5. Модзалевский, Л.Н. Быт студентов в Германии / Л.Н. Модзалевский. – Санкт-Петербург : тип. В. Безобразова и К^о, 1865. – 62 с. – Текст : непосредственный.
6. Модзалевский, Л.Н. Историческое значение христианства для воспитания / Л.Н. Модзалевский. – Санкт-Петербург : тип. Н. Г. Мартынов, 1892. – 120 с. – Текст : непосредственный.
7. Модзалевский, Л.Н. О народности воспитания по Ушинскому / Л.Н. Модзалевский. – Текст : непосредственный // Памяти К. Д. Ушинского. – Санкт-Петербург, 1896. – С. 153-165.
8. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1 / Л.Н. Модзалевский. – Санкт-Петербург : Алетей, 2000. – 425 с. – (Библиотека русской педагогики). – Текст : непосредственный.
9. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 2 / Л.Н. Модзалевский. – Санкт-Петербург : Алетей, 2000. – 489 с. – (Библиотека русской педагогики). – Текст : непосредственный.
10. Модзалевский, Л.Н. Тарас Бульба : либретто оперы / Л.Н. Модзалевский (псевдоним Л. Гарский). – Санкт-Петербург : тип. В. Безобразова и К^о, 1880. – 52 с. – Текст : непосредственный.
11. Помелов, В.Б. Н.А. Корф – создатель земской школы / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 91-99.
12. Помелов, В.Б. Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. : монография / В.Б. Помелов. – Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2020. – 260 с. – Текст : непосредственный.
13. Помелов, В.Б. Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. : учеб. пособие для студентов педвузов / В.Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. – 220 с. – Текст : непосредственный.
14. Помелов, В.Б. 100 великих педагогов / В.Б. Помелов. – Москва : Вече, 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.
15. Семенов, Д.Д. По поводу смерти Л.Н. Модзалевского / Д.Д. Семенов. – Текст : непосредственный // Вестник воспитания. – 1897. – № 2. – С. 172-188.

REFERENCES

1. Egorov S.F. Ot sostavitelja [From the compiler]. Ushinskij, K.D. *Sobranie sochinenij. V 6 t. T. 4* [Collected works. In 6 vols. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 5-6.
2. Lebedev S.V. Lev Nikolaevich Modzalevskij (1837-1896). K 175-letiju so dnja rozhdenija [Lev Nikolaevich Modzalevsky (1837-1896). To the 175th anniversary of his birth]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal], 2012, no. 1, pp. 12-16.
3. Mihajlova M.V. Modzalevskij Lev Nikolaevich [Modzalevsky Lev Nikolaevich]. *Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija. V 2 t. T. 1* [Russian Pedagogical Encyclopedia. In 2 vols. Vol. 1]. Moscow: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 1993, pp. 581.
4. Modzalevskij L.N. Amos Komenskij, osnovatel' novej pedagogiki (po povodu 300-letija so dnja ego rozhdenija) [Amos Komensky, founder of the new pedagogy (on the occasion of the 300th anniversary of his birth)]. Sankt-Peterburg: tip. N.G. Martynova, 1892. 162 p.
5. Modzalevskij L.N. Byt studentov v Germanii [Life of students in Germany]. Sankt-Peterburg: tip. V. Bezobrazova i K^o, 1865. 62 p.
6. Modzalevskij L.N. Istoricheskoe znachenie hristianstva dlja vospitanija [The historical significance of Christianity for education]. Sankt-Peterburg: tip. N. G. Martynov, 1892. 120 p.
7. Modzalevskij L.N. O narodnosti vospitanija po Ushinskomu [About the nationality of education according to Ushinsky]. *Pamjati K. D. Ushinskogo* [In memory of K. D. Ushinsky]. Sankt-Peterburg, 1896, pp. 153-165.
8. Modzalevskij L.N. Oчерк istorii vospitanija i obuchenija s drevnejshih do nashih vremen. Ch. 1 [An essay on the history of education and training from the earliest to our times. Part 1]. Sankt-Peterburg: Aletejja, 2000. 425 p.
9. Modzalevskij L.N. Oчерк istorii vospitanija i obuchenija s drevnejshih do nashih vremen. Ch. 2 [An essay on the history of education and training from the earliest to our times. Part 2]. Sankt-Peterburg: Aletejja, 2000. 489 p.
10. Modzalevskij L.N. Taras Bul'ba: libretto opery [Taras Bulba]. Sankt-Peterburg: tip. V. Bezobrazova i K^o, 1880. 52 p.
11. Pomelov V.B. N.A. Korf – sozdatel' zemskoj shkoly [Korf is the creator of the zemstvo school]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2013, no. 10, pp. 91-99.
12. Pomelov V.B. Rossijskaja progressivnaja pedagogika vtoroj poloviny XIX v.: monografija [Russian progressive pedagogy of the second half of the 19th century]. Kirov: Nauch. izd-vo VjatGU, 2020. 260 p.
13. Pomelov V.B. Rossijskie pedagogi vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv.: ucheb. posobie dlja studentov pedvuzov [Russian teachers of the second half of the 19th – early 20th centuries]. Kirov: Izd-vo VGPU, 2000. 220 p.
14. Pomelov V.B. 100 velikih pedagogov [100 great teachers]. Moscow: Veche, 2018. 416 p.
15. Semenov D.D. Po povodu smerti L.N. Modzalevskogo [About the death of L.N. Modzalevsky]. *Vestnik vospitanija* [Bulletin of Education], 1897, no. 2, pp. 172-188.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Б. Помелов, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.B. Pomelov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogy Department, Institute of Pedagogy and Psychology Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

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 «ШГПИ».

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 2 (54), 2022

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 20.06.2022. Дата выхода в свет 04.07.2022. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 30,01. Усл.-печ.л. 38. Тираж 100 экз. Заказ № 3993

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 2 (54), 2022

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 20.06.2022. Date of publication 04.07.2022. Format 60 × 84 1/8.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 30,01. Con-prin sheets 38. Circulation 100 copies. Order No. 3993

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



ФИНАНСЫ И ДЕНЕЖНОЕ ОБРАЩЕНИЕ

Учебно-методическое пособие

Составитель: Е.И. Попова

Шадринск
2021

Составитель: Попова. Е.И.

Название: Финансы и денежное обращение

Тип издания: учебно-методическое пособие

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 90

Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика», образовательная программа «Прикладная информатика в экономике» и 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», образовательная программа «Экономика и управление», а также для тех, кто интересуется проблемами развития финансовой, денежной и кредитной систем страны. В учебно-методическом пособии содержатся планы семинарских занятий, темы рефератов, краткое содержание тем, контрольные вопросы и практические задания. В конце пособия даются вопросы к зачету, терминологический словарь. Материалы пособия соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет
Гуманитарный институт
Кафедра филологии и социогуманитарных дисциплин

Коморникова О.М.

СОЦИОЛОГИЯ

Курс лекций
2-е издание, исправленное и дополненное

Шадринск
2021

Автор: Сидоров С.В.

Название: Социология

Тип издания: курс лекций

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 107

ISBN 978-5-87818-606-3

В пособии представлены материалы, необходимые для освоения содержания дисциплины «Социология»: обозначены базовые понятия и современные теоретические подходы к осмыслению отдельных социальных проблем и явлений, результаты прикладных исследований, рассмотрены тенденции трансформации основных социальных институтов.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Борисов С.Б.

Название: Политическая жизнь Шадринска в первой четверти XX века

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 143

ISBN 978-5-87818-613-1

Монография представляет собой исследование политической жизни Шадринска в первой четверти XX века.

Книга предназначена для историков, преподавателей вузов и учителей школ, читающих курс истории России, студентов и учащихся средних учебных заведений, всех, кто интересуется проблемами политической истории России XX века и краеведением Зауралья.



Автор: Борисов С.Б.

Название: Преподаватели и студенты Шадринского университета – участники Великой Отечественной войны и труженики тыла

Тип издания: биографический справочник

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 119

ISBN 978-5-87818-625-4

В справочнике представлены биографии преподавателей и студентов, работавших и учившихся в Шадринском пединституте в годы Великой Отечественной войны, а также биографии участников боевых действий Великой Отечественной войны, ставших впоследствии преподавателями и студентами Шадринского государственного педагогического института.

Биографический справочник предназначен для историков образования на Урале, преподавателей вузов и учителей школ, читающих курс истории Урала, для всех, кто интересуется историей города Шадринска и Зауралья.

ISSN 2542-0291



ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Твой выбор
#ШГПУ!**

8(35253) 6-45-19
www.shgpi.edu.ru

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии и педагогики
- ~ Факультет информатики, математики и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры
- ~ Факультет технологии и предпринимательства