

ISSN 2542 - 0291



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



3(55) / 2022

3(55)
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, № 3

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

Н.Г. 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);

3(55)
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, №3

Editorial Staff

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

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 (Petropavlovsk, 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
Андриевских Н.В., Селезнева Е.А. Приемы развития логического мышления учащихся при изучении физики.....	10
Анфилатова О.В., Колупаева А.Н. Методика обучения плаванию детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	14
Байгулова Н.А. Вопросы учебно-методического обеспечения реализации учебного процесса заочной формы высшего профессионального образования	18
Быстрой Е.Б., Лещенко С.Н. Роль тренинга в формировании стрессоустойчивости будущих учителей	23
Быстрой Е.Б., Ханафеева А.М. Роль метода кейсов в процессе подготовки иностранных студентов к межкультурному взаимодействию.....	28
Евдокимова В.Е., Кириллова О.А., Жданова Е.А. Online Test Pad как одно из современных средств оценивания результатов обучения.....	32
Евдокимова В.Е., Сизова А.В. Использование среды Lego WeDo для обучения детей 6-7 лет программированию.....	41
Ермалович Н.В. Деятельность филиала кафедры филологии в контексте формирования профессиональной компетентности будущих специалистов	46
Касьянова Н.С. Методические аспекты применения игровых методов на уроках ОБЖ при изучении раздела «Гражданская оборона»	49
Качалова Л.П., Колмогорова И.В., Колосовская Т.А., Светоносова Л.Г. Педагогическое супервизорство: теоретический анализ.....	54
Качалова Л.П., Мокшев Д.П. Содержательное наполнение структурно-функциональной модели формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам	58
Коврова М.А., Перминова А.В. Развитие читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России в процессе проектной деятельности	62
Коморникова О.М., Потехин Е.И. Подготовка к осуществлению культурно-просветительской деятельности будущих учителей истории и обществознания.....	69
Копырина М.В., Раева Е.В. Формирование навыков выразительного чтения в дистанционном формате обучения в основной школе	73
Король Е.А., Грибачева Н.В. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся в процессе дистанционного обучения английскому языку в высшей школе	77
Матушак А.Ф., Куренкова А.С. Модель воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве	82
Мельникова П.А., Беспалова Д.С. Онлайн платформы как средство контроля усвоения знаний в условиях дистанционного преподавания английского языка	84
Павлова Н.В. Естественнонаучная грамотность будущих учителей биологии	89
Пилясова И.Ю., Серебренников В.А., Коновалов А.А. Видеофильм как учебное средство на занятиях по музыкальной информатике.....	92
Путистина О.В., Мастиева Э.А. Использование электронных интеллект-карт для развития лексических навыков обучающихся на уроках английского языка	101
Репринцева Ю.С. Опыт разработки практических работ в школьном курсе географии 8 класса: в методическую копилку учителя.....	106

CONTENT

Семенова И.Н., Сабинова Г.Р. К вопросу формирования образовательной категории «понимание» при изучении школьного курса математики	109
Сорокина Е.А., Макарова Е.А., Аксенова О.И. Национально-эстетическое развитие студентов на занятиях иностранного языка в педагогическом вузе	113
Рассказова К.Ж., Шарыпова Н.В. Особенности формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии в общеобразовательной школе	117
ПСИХОЛОГИЯ	121
Быкова Е.А., Истомина С.В., Квашнина А.С. Половые различия антивитальности в подростковом возрасте	121
Волгуснова Е.А. Исследование объектов чувства страха у обучающихся третьих и четвертых классов	127
Суханова Н.П., Толстикова О.Н. Особенности эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения	132
ФИЛОЛОГИЯ.....	136
Белых К.С., Шишкина И.С. Лингвистические особенности интернет-блогов.....	136
Бут-Гусаим С.Ф. Антропонимикон исторической прозы белорусских писателей	141
Гуль М.В. Особенности языковой политики в условиях глобализации (на примере русского и белорусского языков)	146
Зельфиева А.Н., Шишкина И.С. Лингвокультурологические особенности англоязычного юмора в кинематографе и художественной литературе.....	151
Куимова М.А., Макеева С.О. Лингвистические средства создания лингвокультурного фона в романе Халеда Хоссейни “The Kite Runner”	154
Маженин М.А., Оношко В.Н. Приемы, используемые при переводе англоязычных названий фильмов	160
Никитина Н.В., Фирсанова А.Е. Анализ особенностей освоения и употребления англоязычных заимствований в современном русском языке (на примере деловых и публицистических текстов).....	163
Пахолков А.Л., Оношко В.Н. Культурная адаптация при локализации видеоигр.....	168
Седелкова Я.Е., Шишкина И.С. Особенности сохранения гендерного аспекта в переводе англоязычных художественных произведений	172
Семенова Ю.А., Братцева Е.А. Формирование авторского отношения к миру посредством окказиональной лексики в ранней лирике В.В. Маяковского	177
Сорокина Е.А. К вопросу о традиционной и концептуальной метафоре: черты сходства и различия	180
Терехина А.О., Зайцева К.А., Иванова О.В., Жилина Ю.С. Немецкие военные термины и особенности их перевода на русский язык (на примере перевода немецкоязычных фронтовых документов)	183
Чебакова Е.И., Войтов Д.Е. Немецкие каламбуры в немецкоязычной художественной литературе (на примере художественных произведений Клауса Питера Вольфа «Total wahre Flunkergeschichten erzählt von einem rotzfrechen Mädchen» и Людвига Тома «Lausbubengeschichten»).....	187
Шалагинова Е.А. Оценка конкурса «Видео-открытка» у магистрантов неязыковых специальностей.....	190

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ	193
Дроздов Н.А. Начало творческого пути и первые педагогические идеи А.А. Брянцева (1900-1910-е годы).....	193
Корженевский К.Б. Черлакский район Омской области: история разграничения между Сибирью и Казахстаном в 1920-е гг.....	197
Помелов В.Б. Российские педагоги и историки второй половины XIX в., братья Михаил и Василий Семевские	203
Помелов В.Б. Судьба российско-бразильского психолога Е.В. Антиповой.....	212
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Примеры некоторых политических технологий ренессансной Италии в XIV-XVI вв.....	221
Информация для авторов.....	227

CONTENT

Content

PEDAGOGY	10
Andrievskih N.V., Selezneva E.A. Methods for the development of students logical thinking in the study of physics	10
Anfilatova O.V., Kolupaeva A.N. Methods of teaching swimming to preschool children with autism spectrum disorders	14
Baigulova N.A. Issues of educational and methodological support for the implementation of the educational process of correspondence forms of higher professional education	18
Bystray E.B., Leshchenko S.N. The role of training in the formation of stress resistance of future teachers	23
Bystray E.B., Khanafeeva A.M. Case study in training foreign students for cross-cultural communication	28
Evdokimova V.E., Kirillova O.A., Zhdanova E.A. Online Test Pad as one of the modern means of evaluating learning results	32
Evdokimova V.E., Sizova A.V. Using the Lego WeDo environment to teach children 6-7 years of programming.....	41
Ermalovich N.V. Activities of the branch of the Philology Department in the context of the formation of professional competence of future specialists.....	46
Kasyanova N.S. Methodological aspects of using game methods in Life Safety lessons in the study of the section «Civil Defense».....	49
Kachalova L.P., Kolmogorova I.V., Kolosovskaya T.A., Svetonosova L.G. Pedagogical supervision: theoretical analysis	54
Kachalova L.P., Mokshev D.P. The content of the structural and functional model of the formation of the senior pupils' attitude to legal rules.....	58
Kovrova M.A., Perminova A.V. Development of third-graders' reading interest in the fairy tales of the Russian nations in the process of project activity.....	62
Komornikova O.M., Potekhin E.I. Preparation for the implementation of cultural and educational activities of future history and social studies teachers	69
Kopyrina M.V., Raeva E.V. Formation of expressive reading skills in the distance learning format in secondary school.....	73
Korol E.A., Gribacheva N.V. Developing students' communicative competence in the process of distance English language learning in higher school	77
Matuszak A.F., Kurenkova A.S. Model of pupils' education in the digital educational space.....	82
Melnikova P.A., Bepalova D.S. Online platforms as means of control of the knowledge assimilation in the context of distance teaching of the English language.....	84
Pavlova N.V. Natural science literacy of future biology teachers	89
Pilyasova I.Yu., Serebrennikov V.A., Konovalov A.A. Video film as an educational tool in Music informatics classes	92
Putistina O.V., Mastieva E.A. Digital mind-maps in developing learners' lexical skills in the English classroom	101
Reprintseva Yu.S. Experience in the practical work development in the 8th grade school geography course: in the teacher's methodical piggy bank.....	106

СОДЕРЖАНИЕ

Semenova I.N., Sabirova G.R. On the issue of the formation of the educational category “understanding” in the study of mathematics school course	109
Sorokina E.A., Makarova E.A., Aksenova O.I. National aesthetic development of students in foreign language classes at a pedagogical university	113
Rasskazova K.Zh., Sharypova N.V. , Features of the formation and development of concepts of high-molecular compounds in the study of chemistry in secondary school	117
PSYCHOLOGY	121
Bykova E.A., Istomina S.V., Kvashnina A.S. Sex differences of anti-vitality in adolescence	121
Volgusnova E.A. The study of objects of fear in students of the third and fourth grades	127
Sukhanova N.P., Tolstikova O.N. Features of emotional responsiveness in visual impaired preschoolers	132
PHILOLOGY	136
Belykh K.S., Shishkina I.S. Linguistic features of Internet blogs	136
But-Gusaim S.F. Anthroponymicon of Historical Prose by Belarusian Writers	141
Gul M.V. The Peculiarities of Language Policy in the Context of Globalization (on the Example of the Russian and Belarusian Languages)	146
Zelfieva A.N., Shishkina I.S. Linguistic features of humor in English present in cinematography and literary fiction	151
Kuimova M.A., Makeeva S.O. Linguistic means of creating a linguocultural background in Khaled Hosseini’s novel “The Kite Runner”	154
Mazhenin M.A., Onoshko V.N. Techniques used in translating English-language film titles	160
Nikitina N.V., Firsanova A.E. Analysis of the peculiarities of the development and use of English-language borrowings in modern Russian (by the example of business and journalistic texts)	163
Pakholkov A.L., Onoshko V.N. Cultural adaptation in video game localization	168
Sedelkova Ya.E., Shishkina I.S. Preservation features of the gender aspect in the translation of English literature	172
Semenova Yu.A., Bratzeva E.A. Formation of the author’s attitude to the world in V.V. Mayakovsky’s early lyrics by means of occasional vocabulary	177
Sorokina E.A. To the question of traditional and conceptual metaphor: similarities and differences	180
Terekhina A.O., Zaitseva K.A., Ivanova O.V., Zhilina Yu.S. German military terms and peculiarities of their translation into Russian (on the example of translation of German-language frontline documents).....	183
Chebakova E.I., Vojtov D.E. German puns in German-language fiction (on the example of the works of art by Klaus Peter Wolf “Total wahre Flunkergeschichten narrated by einem rotzfrechen Mädchen” and Ludwig Tom “Lausbubengeschichten”)	187
Shalaginova E.A. Rating of competition «Video-postcard» for magistrates of non – linguistic specialities	190
HISTORY	193
Drozdov N.A. The Beginning of Creative Path and First Pedagogical Ideas of A.A.Bryantsev (1900-1910s).....	193

CONTENT

Korzhenevsky K.B. Cherlak district of Omsk region: the history of differentiation between Siberia and Kazakhstan in the 1920s.....	197
Pomelov V.B. Russian teachers and historians of the second half of the 21st century, brothers Mikhail and Vasily Semevsky	203
Pomelov V.B. The fate of the Russian-Brazilian psychologist E.V. Antipova	212
Fantalov A.N., Malyazina M.A. Examples of some Renaissance Italy political technologies in the XIV-XVI centuries	221
Information for authors	227

**Наталья Владимировна Андриевских,
Евгения Александровна Селезнева**
г. Челябинск

Приемы развития логического мышления учащихся при изучении физики

Авторы статьи приводят обоснования актуальности рассматриваемого вопроса, ссылаясь на нормативные действующие документы. В статье рассматривается роль логического мышления школьников в процессе познания, в их развитии и саморазвитии. Приведены аргументированные доводы значимости содержания уроков физики как школьного предмета в становлении логического мышления обучающихся. Авторами изучены различные способы и обосновано их применение в школьном курсе, предложены различные приемы развития логического мышления обучающихся на занятиях по физике: использование нестандартных задач, эвристических методов их решения, SWOT-анализа, выполнение экспериментальных заданий. В качестве подтверждения приводятся несколько подобных заданий. На конкретных примерах иллюстрируется методика реализации приемов развития логического мышления обучающихся на занятиях по физике. Авторы уверены, что использование на уроках физики таких заданий может оказать положительное влияние на уровень и качество развития логического мышления у обучающихся.

Ключевые слова: обучение физике, логическое мышление, познавательный интерес, физические знания, приемы развития, эвристические методы, нестандартные задачи, SWOT-анализ.

**Natalya Vladimirovna Andrievskih,
Evgenia Alexandrovna Selezneva**
Chelyabinsk

Methods for the development of students logical thinking in the study of physics

The authors have analyzed the normative documents and give the reasons for the urgency of the issue. The article discusses the role of schoolchildren's logical thinking in the process of cognition, in their development and self-development. Reasoned arguments are given for the significance of the content of physics lessons as a school subject in the development of students' logical thinking. The authors have studied various methods and substantiated their use in the school course, proposed various methods for developing the logical thinking of students in physics classes: the use of non-standard tasks, heuristic methods for solving them, SWOT analysis and the implementation of experimental tasks. Several similar tasks are given as confirmation. On specific examples, the methodology for implementing the methods for developing the logical thinking of students in the classroom in physics is illustrated. The authors are sure that the use of such tasks in physics lessons can have a positive impact on the level and quality of the development of logical thinking in students.

Keywords: teaching physics, logical thinking, cognitive interest, physical knowledge, development techniques, heuristic methods, non-standard tasks, SWOT analysis.

Введение

Целью современного образования, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС СОО), является развитие личности на основе усвоения универсальных учебных действий [5]. Школьное образование направлено на формирование важнейшей компетенции личности – умения учиться и саморазвиваться. Одним из важнейших психических процессов можно назвать мышление. Так, недостаточный уровень развития логического мышления приводит к тому, что современного ученика трудно мотивировать к активной познавательной деятельности. В результате выпускнику школы для того, чтобы добиться успеха в жизни, требуется развивать определённые мыслительные способности. Изучение физики в современной школе заключается не только в усвоении учащимися фактических знаний. Оно направлено на воспитание личности, обладающей логическим мышлением, способным к саморазвитию и целостному восприятию мира. Основное место в

этом процессе занимает развитие логического мышления.

Физика – это наука, которая направлена на преобразование практики, что и определяет содержание и структуру соответствующего учебного предмета. При изучении данной дисциплины требуются знания астрономии, математики, химии, биологии, а для решения теоретических задач, расширения лексико-фразеологического запаса обучающихся при формировании «физической» речи – знания русского языка [3]. Для изучения этого предмета требуются знания из многих школьных предметов, поэтому необходимо разностороннее развитие. Ниже рассмотрим приемы развития логического мышления на уроках физики.

Вначале уточним более общее понятие «мышление». По мнению Г.М. Коджаспировой [2] мышление – познавательная деятельность личности, характеризующаяся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Далее мы будем понимать под мышление как функцию человеческого

мозга, позволяющая учащимся создавать представление о предмете, находить связи между явлениями и абстрагироваться при решении задач. Развитие логического мышления позволяет учащимся отслеживать причинно-следственные связи, находить решения проблем, которым свойственна доказательность, рассудительность, обоснованность.

Исследовательская часть

При изучении предмета учащиеся получают знания – инструменты, а умения ими пользоваться – логику – проявляют на практических работах. В основе практических работ по физике лежат упражнения и задачи. Для развития логического мышления школьников учителю требуется предусмотреть задания разного уровня по степени сложности [4]. От простых, ответ на которые заключён в теоретическом материале изучаемой темы, до творческих, где требуются знания других предметов, жизненных ситуаций, умение пользоваться дополнительным материалом. Решение физических задач позволяет учащимся более тщательно изучить физические закономерности, научиться применять их к анализу физических явлений. Одним из видов задач, развивающих логическое мышление, являются эвристические. Это нестандартные задачи, имеющие определённое условие, свой подход в решении, который не похож на общепринятый алгоритм решения задач. Такой тип заданий предполагает различные пути решения, хорошее знание других учебных предметов, что ведёт к развитию логического мышления у учащихся. Работать с ними можно как в классе, так и дома.

Приведем примеры таких задач.

У фехтовальщика лицо защищено железной маской. Он хорошо видит публику. Задача: почему он видит публику, а публика не видит его лица?

Рассматривая инопланетянина по телевизору, ученик заметил, что рядом, на чем-то вроде каната, качался какой-то тяжелый предмет. Посмотрев на свои часы, ученик сумел довольно точно определить ускорение свободного падения на планете, где находился инопланетянин. Как он это сделал?

Придумайте игрушку, принцип действия которой основан на законе Паскаля. Опишите принцип её действия.

Представим, что если бы мы жили на Венере, покрытой густой облачностью, то никогда бы не

видели небесных светил. Возникает вопрос, смогли бы мы догадаться о вращении Венеры вокруг своей оси и определить направление вращения? Предложите свой способ.

Представьте, что вы деревянный куб любого размера. Исследуйте все возможные физические свойства деревянного куба, используя подручные средства (в том числе и имеющиеся в классе). Запишите все факты, которые были вами, обнаружены, возникшие вопросы и версии ответов на них.

Разберём работу учащихся над последней задачей. В начале школьники описывают материал, из которого сделан куб – древесина. Дерево – это растение, состоящее из корней, ствола и кроны (ветвей). Дерево состоит из древесины, наибольшее её скопление в стволе. На рисунке демонстрируют строение ствола. Волокна древесины – текстура (от латинского «ткань», «строение»), естественный рисунок на поверхности древесины. Характер текстуры зависит от породы дерева и направления разреза.

Далее учащиеся характеризуют деревянный куб по свойствам древесины (цвет, текстура, блеск). Различные породы дерева имеют разный цвет и оттенки цвета, это зависит от вида дерева и условий произрастания. Блеск зависит от степени обработки дерева. Смолянистые вещества и эфирные масла придают дереву особый запах, особенно этим отличаются хвойные породы дерева.

Описав куб по вышеуказанным свойствам, учащиеся приступают к изучению механических свойств древесины. Содержание влаги в древесине определяет влажность дерева. Избыток влаги ведёт к гниению. Прочность – показатель способности древесины выдерживать нагрузки не разрушаясь. Сухая древесина прочнее влажной. Прочность зависит от породы и направления волокон.

Способность древесины сопротивляться внедрению в неё других тел называется твёрдостью. Твёрдость зависит от породы древесины, направления волокон и влажности. С увеличением влажности твёрдость древесины уменьшается. Демонстрируют прибор для определения твёрдости волокон и определяют твёрдость деревянного куба (Рис.1). Стрелка прибора указывает на твёрдость дерева.

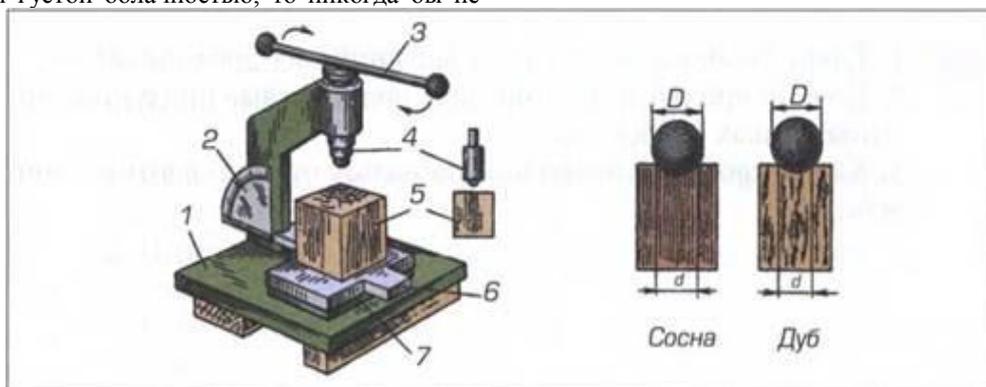


Рис. 1. Прибор для измерения твердости древесины

При изготовлении рукояток ударных инструментов (молотков, киянок и т.п.) используют ударную вязкость древесины – свойство поглощать энергию при ударе, не разрушаясь.

Упругость – это свойство древесины восстанавливать первоначальную форму и размеры после прекращения действия нагрузок.

Поработав с механическими свойствами древесины, школьники переходят к другим физическим свойствам предмета – форма куба, теплый на ощупь, деревянный. Затем возникнет вопрос: из какого дерева сделан куб? Используя таблицу плотностей материалов, можно по плотности куба определить название материала и соответствующего дерева. Для этого следует знать массу (взвесить, или измерить через взаимодействие) и объём $V = a^3$ (измерительная лента или школьная линейка, мензурка с водой). С помощью динамометра определяют силу тяжести, действующую на куб на планете Земля. Рас-

считывают плотность по формуле $\rho = \frac{m}{V}$

Используя эвристические вопросы (Кто? Что? Где? Зачем? Чем? Как? Когда?), ученики исследуют все возможные физические свойства деревянного куба.

Основной целью эвристических задач является развитие творческого мышления, перенос знаний и умений в незнакомую ситуацию, видеть новые признаки и новые проблемы в знакомых школьникам ситуациях, развитие познавательной активности и познавательной самостоятельности, логически мыслить.

Для развития логического мышления полезно использовать эвристические методы и приемы обучения. Например, мозговой штурм – класс делится на группы, каждая группа собирает как можно больше идей по выдвинутой проблеме, генерирует, проводит анализ проблемной ситуации и оценивает идеи. Полученные идеи систематизируются и отбираются только те идеи, которые не были отвергнуты. Эмпатия – эвристический метод решения творческих задач, отождествление себя с объектом и предметом творческой деятельности, «вживания» в образ изобретения. Инверсия – поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, противоположных традиционным взглядам. Синектика – совмещение разнородных элементов и др., их использование на уроках физики приводит к развитию логического мышления у школьников так как для решения эвристических задач требуются нестандартные методы и способы.

Одним из приемов развития логического мышления учащихся является проведение учебных занятий в форме SWOT-анализа.

SWOT – это оценка сильных (Strengths) и слабых (Weaknesses) сторон, возможностей (Opportunities) и угроз (Threats). Используя данный приём на уроке, можно оценивать сильные, слабые стороны и возможности выдвинутых идей, предложений или физических объектов. Используя на уроках физики SWOT-анализ, учитель побуждает

учеников использовать знания, данные им на других предметах, таким образом, развивает познавательную активность и самостоятельность, что способствует развитию логического мышления.

Например:

Перед обучаемыми ставится задача: провести SWOT-анализ жизни человека на планетах Земля и Марс;

Провести SWOT-анализ жизни человека на суше и под водой;

Провести SWOT-анализ капли воды, если она находится над Землёй, в космосе и на Земле.

Применяя сравнительный анализ, выделяя сильные и слабые стороны проблемы, предусматривая угрозы или выдвигая идеи по улучшению тех или иных действий, возможностей, ученики логически выстраивают все знания, полученные на других предметах или смежных с предметом физика, в единую цепочку, обобщая и обогащая свой багаж знаний.

Разберём решение второй задачи. Учитель предлагает провести SWOT-анализ жизни человека на суше и под водой. Ученики объединяются в группы, первая группа оценивает жизнь человека на суше (сильные, слабые стороны жизни, возможности и угрозы для человека на суше). Например, слабой стороной жизни человека на суше является изнашивание позвоночных суставов, связанное с силой тяжести, действующей на человека, находящегося на Земле. Под износом понимаются процессы дегенерации позвонков, позвоночных суставов, остистых и поперечных отростков, межпозвоночных дисков, связок, лигаментов и других элементов. Вторая группа оценивает жизнь человека под водой (сильные, слабые стороны жизни, возможности и угрозы для человека под водой). Например, слабой стороной жизни под водой является различие в удельной теплоёмкости – у воды больше, чем у воздуха (удельная теплоёмкость воды равна 4200 Дж/(кг·°C), удельная теплоёмкость воздуха равна 1,007 Дж/(кг·°C)). Следовательно, организм человека будет быстро терять тепло, находясь в воде. Третья группа – это группа экспертов, которые могут задавать вопросы и делать вывод о лучшей среде существования человека (вода или суша). Данный приём позволяет учащимся использовать знания не только учебного материала из других школьных предметов, но и жизненный опыт, умение вести дискуссию, абстрагироваться для лучшей концентрации знаний.

Самостоятельность, активность, познавательная активность при использовании данного метода способствуют развитию логического мышления у школьников.

Заключение

Развитию логического мышления у учащихся способствуют физические эксперименты в домашних условиях. Например: 1) воспользовавшись клетчатой бумагой, определить площадь стопы, ладони с вытянутыми пальцами, а также сомкнутой в

кулак; 2) с помощью мерного стакана 100 мл определите массу молока и подсолнечного масла; 3) с помощью пластмассовой расчески и сухой шёлковой ткани продемонстрируйте и запишите на видео электризацию струйки воды, текущей из крана. Домашние опыты, наблюдения, эксперименты имеют огромное значение для развития познавательной самостоятельности и активности, развивают способность к изобретательности.

При выполнении работы у ученика должен формироваться интерес как к процессу, так и к результату деятельности. На эффективность усвоения учебного материала и развитие логического мышления влияет предоставленное школьнику

право самому выбрать методы и приёмы решения физических задач [1].

Современный быстро развивающийся мир требует от выпускника школы готовности к самообразованию и самообучению. Самообразование невозможно без анализа полученных знаний, способности обобщать и систематизировать информацию, делать правильные логические выводы.

Использование на уроках заданий, направленных на развитие логического мышления, эвристических заданий, SWOT-анализа, физических экспериментов в домашних условиях позволяет уверенно ориентироваться в меняющемся мире и ведёт к развитию и саморазвитию школьника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андриевских, Н.В. Развитие креативного мышления у обучающихся на уроках физики: из опыта проведения педагогической практики / Н.В. Андриевских, Е.А. Селезнева. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 4. – С. 26–30. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/issue/view?id=59> (дата обращения: 05.09.2022).
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2001. – 176 с. – Текст : непосредственный.
3. Кулибеков, Н.А. Мотивация как ведущая детерминанта профессионального самоопределения личности / Н.А. Кулибеков, Р.К. Джалалов, Р.К. Келбиханов. – Текст : непосредственный // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 9. – С. 21-24.
4. Максимова, Н.А. Развитие логического мышления учащихся с использованием информационных технологий / Н.А. Максимова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 134-135. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1028> (дата обращения: 11.08.2022).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утв. Приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 06.07.2012. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 15.07.2022). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Andrievskih N.V., Selezneva E.A. Razvitie kreativnogo myshlenija u obuchajushhihsja na urokah fiziki: iz opyta provedenija pedagogicheskoj praktiki [Development of creative thinking among students in physics lessons: from the experience of teaching practice]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific Review. Pedagogical sciences], 2022, no. 4, pp. 26–30. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/issue/view?id=59> (Accessed 05.09.2022).
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Ju. Pedagogicheskij slovar': dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [[Pedagogical Dictionary]. Moscow: Akademija, 2001. 176 p.
3. Kulibekov N.A., Dzhalalov R.K., Kelbihanov R.K. Motivacija kak vedushhaja determinanta professional'nogo samoopredelenija lichnosti [Motivation as the leading determinant of professional self-determination of the individual]. *Novaja nauka: opyt, tradicii, innovacii* [New science: experience, traditions, innovations], 2016, no. 9, pp. 21-24.
4. Maksimova N.A. Razvitie logicheskogo myshlenija uchashhihsja s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij [Development of students' logical thinking using information technology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education. Surgery], 2014, no. 5, pp. 134-135. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1028> (Accessed 11.08.2022).
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovanija: utv. Prikazom M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 06.07.2012 [Modern problems of science and education], [Federal State Educational Standard of Secondary (full) General Education]. URL: <http://www.edu.ru> (Accessed 15.07.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Андриевских, кандидат педагогических наук, магистр физико-математического образования, учитель высшей категории МАОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №104 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия, e-mail: anata72@list.ru, ORCID: 0000-0002-8130-2566.

Е.А. Селезнева, кандидат педагогических наук, преподаватель колледжа ЮУрГГПУ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: seleznevaea@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-2980-9359.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V.Andrievskih, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Master's Student of Physics and Mathematics, of highest category teacher, Secondary school with in-depth study of individual subjects No. 104, Chelyabinsk, Russia, e-mail: anata72@list.ru, ORCID: 0000-0002-8130-2566

E.A.Selezneva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, College Lecture, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: seleznevaea@cspu.ru, ORCID: 0000-0003-2980-9359

**Ольга Викторовна Анфилатова,
Анна Николаевна Колупаева**
г. Киров

Методика обучения плаванию детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

В статье рассматривается общая характеристика физиологических особенностей детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Дается обоснование важной роли двигательной активности в условиях водной среды для коррекции моторного профиля и функциональной подготовленности ребенка дошкольного возраста с РАС. В ходе исследования была разработана экспериментальная методика обучения плаванию, в которой представлены критерии и показатели освоения способов плавания кроль на груди и спине, а также подобран диагностический аппарат для оценивания функциональной подготовленности детей дошкольного возраста с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, упражнения на воде, игры на воде, кроль на груди, кроль на спине, педагогический эксперимент.

**Olga Viktorovna Anfilatova,
Anna Nikolaevna Kolupaeva**
Kirov

Methods of teaching swimming to preschool children with autism spectrum disorders

The article discusses the general characteristics of the physiological peculiarities of preschool children with autism spectrum disorder. The substantiation of the important role of motor activity in the conditions of the aquatic environment for the correction of the motor profile and functional readiness of a child with preschool age is given. In the course of the study, an experimental method of teaching swimming was developed in which criteria and indicators of mastering the methods of swimming crawls on the chest and back were presented as well as a diagnostic device was selected to assess the functional readiness of preschool children with autism spectrum disorders.

Keywords: disorders of the artistic spectrum, water exercises, water games, chest crawl, back crawl, pedagogical experiment.

На сегодняшний день расстройство аутистического спектра (РАС) можно назвать болезнью 21 века. С каждым годом рост рождаемости детей с аутизмом увеличивается. В США в 2021 году при содействии с центром по контролю и профилактике заболеваний была опубликована новая статистика, в которой отображены полученные данные из 11 штатов, где выявлена средняя частота зафиксированных случаев РАС у детей 8-го возраста примерно 2,3 % и этот диагноз встречается у каждого 44 ребенка [10].

Министерство просвещения, а в частности Департамент государственной политики в области защиты прав детей, в совокупности с Московским государственным психолого-педагогическим университетом разработали форму мониторинга количества фиксированных случаев детей с РАС. Данные мониторинга на 2020 год выявили тенденцию к увеличению общей численности лиц с РАС в соотношении с 2019 годом, что составило 32899 случаев (2022) и 23093 случая (2019), соответственно, это почти на 10000 случаев больше, где прирост составляет 42%. В Приволжском Федеральном округе, в который входит Кировская область данные, в соотношении с 2019 годом (4493), в 2020 (5291) выросли на 18% [11].

У детей с РАС нарушения проявляются в двухстороннем порядке. С одной стороны – это психическое состояние ребенка, где нарушены функции коммуникации и социализации, а также

эмоциональная сфера. С другой стороны – это физическое состояние, где страдает сфера мелкой и крупной моторики, а также присутствуют резкие скачки активности и вялости. Вследствие этого большинства детей РАС малоподвижный образ жизни, который ведет к развитию гиподинамии, что приводит к снижению функционала мышечного корсета, ухудшению осанки, плоскостопию и травмам [4, 5].

Все выше сказанное говорит о важности целенаправленного воздействия на нарушенные функции организма детей с РАС, корригируя и компенсируя их в нужном направлении.

Несмотря на множество реабилитационных методик или комплексов лечебной физической культуры при коррекции поведения и физического развития детей с РАС, плавание остается одним из наиболее эффективных оздоровительных средств, не требующих медикаментозной реабилитации. Занятия по обучению плаванию воздействует в первую очередь физическое развитие ребенка, а это непосредственно связано с влиянием на умственное и психологическое развития детей с РАС. При этом ребенок, обладающий навыками плавания, адаптируются к современным требованиям общественного развития, а также является средством профилактики травматизма и избегания несчастных случаев на воде [9].

Плавание реализовывает естественную потребность в движении, что содействует физическому развитию, закаливанию, а вследствие этого

оздоровлению детей. Специалисты фиксируют, освоение навыков плавания ребенком с РАС положительно влияет на укрбеепление нервной системы, улучшается эмоциональная устойчивость, стабилизируется психологическое состояние, изменяется к лучшему сон и аппетит. Занимающиеся с РАС во время занятия в бассейне, практически перестают проявлять раздражительность и негативное отношение, которое очень часто присутствует во время занятий вне водной среды (на суше). Занятия плаванием повышают умственную работоспособность занимающихся, снижают уровень психического и физического напряжения, улучшается настроение, что предотвращает пред депрессивное состояние [8].

Цель исследования: освоение плавательных умений и навыков детей с РАС дошкольного возраста.

Для реализации поставленной цели, необходимо решить ряд **задач**:

1. Провести теоретико-методологический анализ этиологии, патогенеза, классификации и причин возникновения аутизма;
2. Проанализировать особенности психофизического развития и физической подготовленности, а также влияние адаптивной физической культуры на состояние детей с аутизмом;
3. Разработать экспериментальную методика обучения плаванию детей с РАС дошкольного возраста.

Исследования длилось с сентября 2021 по май 2022 года и проходило в 3 этапа на базе МКДОУ № 216. На первом этапе был организован констатирующий педагогический эксперимент, в нем приняло участие 4 детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 6-7 лет. По данным медицинских карт к основной группе не относился ни один ребенок. Было проведено начальное тестирование с использованием комплекса контрольных тестов, который характеризовал уровень обученности плаванию, а также уровень функциональной подготовленности детей с РАС дошкольного возраста (погружение в воду с открыванием глаз под водой, лежание на груди и спине «Звезда», кроль на груди и спине по элементам, кроль на груди с задержкой дыхания, индекс Кетля, проба Генчи, клинстатическая проба, проба Руфье) [1, 2].

На втором этапе проводился основной педагогический эксперимент. Экспериментальная группа занималась по разработанной методике обучения плаванию детей дошкольного возраста с РАС, которая основывалась на программе гидро-реабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями Е.А. Волковой, А.Н. Плаксина, П.С. Федоровой (2016), где формировались навыки плавания: статики (удержание положения тела на спине и на груди); динамики (движения руками, ногами, туловищем, продвижение тела в воде в согласовании с дыханием, погружением го-

ловы в воду, задержкой дыхания) [3]. Суть методики обучения плаванию детей дошкольного возраста с РАС состоит в целенаправленном применении простых для усвоения, но эмоционально ярких водных физических упражнений, игр и состязаний, которые способствуют формированию несложных навыков осуществления действий в воде, адаптации и расширению запаса координационных компонентов, что позволяет легче и быстрее освоить технику плавательных движений. Занятия проводились 2 раза в неделю в дневное время продолжительностью 30–45 минут.

Организовывая работу с детьми с РАС, необходимо опираться на метод расчлененного упражнения, это позволит повысить положительный результат в обучении [6]. Метод расчлененного упражнения характеризуется тем, что при обучении плаванию необходимо каждый этап разделить на отдельные части. Каждая часть должна быть освоена ребенком и доведена до автоматизма, упражнения должны выполняться самостоятельно или, при необходимости, с минимальными подсказками. Основываясь на этом, методика обучения плаванию детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра была разделена на 3 периода, как представлено на рисунке 1.

На подготовительном этапе для решения поставленных задач в основном использовались дыхательные упражнения, игры на воде. Особенность этих упражнений заключается не только в подготовке организма к физическим нагрузкам, но и помогает преодолеть водобоязнь и получить полное освоение с водой, использование имитационных упражнений на суше без предметов и с предметами (амортизатор, фитбол и т.д.), для освоения навыков плавания на груди и спине [1, 7].

В основном периоде использовались упражнения, направленные на обучение скольжению, элементарным гребковым движениям руками и ногами (с предметом и без), формирование дыхательного цикла, согласование работы рук, ног и дыхания, игры и состязания с элементами плавания.

В заключительном периоде использовались упражнения на согласование рук, ног, а также совместно с дыханием. Особенностью являлось применение имитационных упражнений в виде разминки на суши, перед основной частью урока, которая осуществлялась в воде. Для закрепления и совершенствования полученных навыков использовались упражнения с инвентарем для плавания, такие как лопатки, ласты, пояс и т.д. [9].

Следует отметить, что за время проведения занятий у испытуемых значительно улучшились навыки общения в группе сверстников, повысился уровень внимания, снизился уровень поведенческих импульсов. Дети с желанием шли на урок, концентрировались на выполняли поставленной задачи, выполняли упражнения на голос, по карточкам и показу инструктора.

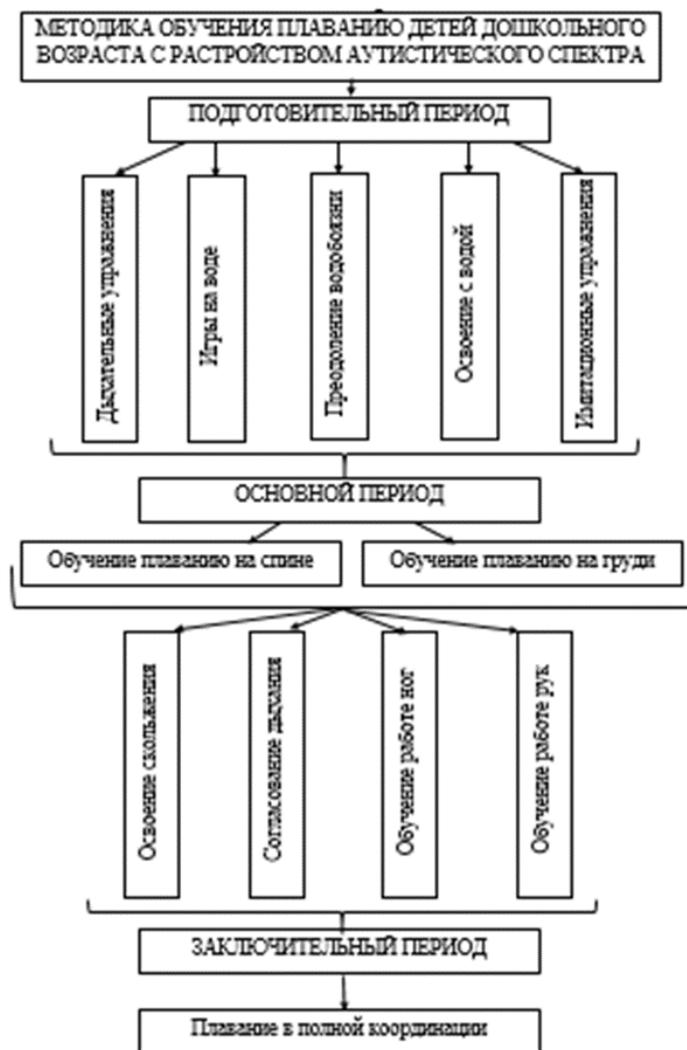


Рис. 1. Методика обучения плаванию детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

По результатам педагогического эксперимента установлено, что произошло значительное улучшение всех показателей. Результаты проведенных тестов на уровень обученности плаванию указывают, что средний показатель в упражнении «Погружение в воду с открыванием глаз под водой» улучшился 1,75 сек (64%), в упражнении «Лежании на груди» и «Лежании на спине» увеличился 2,5 сек (83%) и 1 сек (25%) соответственно, упражнение «Кроль на груди по элементам» и «Кроль на спине по элементам» улучшился 4 м (57%) и 7 м (87%), в упражнении «Плавание кроль на груди с задержкой дыхания» показатель улучшился на 3,75 м, что говорит об улучшении почти в два раза. Результаты уровня функциональной подготовленности указывают, что

средний показатель в индексе Кетля улучшился 2,4 ед (10%), в пробе Генчи на 7 сек (87%), улучшения в клинистатической пробе произошли на 4 уд/мин (44%), в пробе Руфье на 4 ед (57%).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности и целесообразности применения предложенной нами методики обучения плаванию детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бударин, М.В. Методика обучения детей 11–12 лет с интеллектуальными нарушениями адаптивному плаванию на этапе начальной спортивной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бударин Михаил Валерьевич. – Тамбов, 2018. – 135 с. – Текст : непосредственный.
2. Вайцеховский, С.М. Физическая подготовка пловца / С. М. Вайцеховский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Физкультура и спорт, 2006. – 140 с. – Текст : непосредственный.

3. Волкова, Е.А. Гидрореабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями : метод. материалы / авт.-сост. Е.А. Волкова, А.Н. Плаксин, П.С. Федорова. – Ярославль, 2016. – 28 с. – Текст : непосредственный.
4. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2011. – Текст : непосредственный.
5. Манелис, Н.Г. Аутизм: наука и практика : учеб. пособие / Н.Г. Манелис. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2014. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Мосунов, Д.Ф. Преодоление критических ситуаций при обучении плаванию ребенка – инвалида : учеб.-метод. пособие / Д.Ф. Мосунов, В.Г. Сазыкин. – Москва : Советский спорт, 2002. – 152 с. – Текст : непосредственный.
7. Рыбак, М.В. Занятия в бассейне с дошкольниками / М.В. Рыбак. – Москва : Сфера, 2012. – 96 с. – Текст : непосредственный.
8. Хаустова, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / А.В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с. – Текст : непосредственный.
9. Щербинина, Ю.Л. Основы начального обучения плаванию детей-аутистов 8–10 лет. Организация и методика : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.Л. Щербинина. – Москва, 2006. – 191 с. – Текст : непосредственный.
10. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. / M.J. Maenner, K.A. Shaw, A.V. Bakian [et al.]. – URL: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. – Text : electronic.
11. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 году. – URL: https://autismfrc.ru/ckeditor_assets/attachments/3646/analiticheskaya_spravka_monitoring_2020_na_blanke_frts_09_03_21.pdf. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Budarin M.V. Metodika obuchenija detej 11–12 let s intellektual'nymi narushenijami adaptivnomu plavaniju na jetape nachal'noj sportivnoj podgotovki. Diss. kand. ped. nauk [Methods of teaching children aged 11-12 years with intellectual disabilities adaptive swimming at the stage of initial sports training. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Tambov, 2018. – 135 p.
2. Vajcehovskij S.M. Fizicheskaja podgotovka plovcva [Physical training of a swimmer]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 2006. 140 p.
3. Volkova E.A., Plaksin A.N., Fedorova P.S. Gidroreabilitacija lic s ogranichennymi umstvennymi vozmozhnostjami: metod. materialy [Hydro-rehabilitation of persons with intellectual disabilities]. Jaroslavl', 2016. 28 p.
4. Shipicyna L.M. (ed.). Detskij autizm: hrestomatija [Child's autism]. Sankt-Peterburg: Didaktika Pljus, 2011.
5. Manelis N.G. Autizm: nauka i praktika: ucheb. posobie [Autism: Science and Practice]. Moscow: Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2014. 192 p.
6. Mosunov D.F., Sazykin V.G. Preodolenie kriticheskikh situacij pri obuchenii plavaniju rebenka – invalida: ucheb.-metod. posobie [Overcoming critical situations when teaching a disabled child to swim]. Moscow: Sovetskij sport, 2002. 152 p.
7. Rybak M.V. Zanjatija v bassejne s doshkol'nikami [Classes in the pool with preschoolers]. Moscow: Sfera, 2012. 96 p.
8. Haustova A.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchajushhijhsja s rasstrojstvami autisticheskogo spektra: metod. posobie [Psychological and pedagogical support of students with autism spectrum disorders]. Moscow: FRC FGBOU VO MGPPU, 2016. 125 p.
9. Shherbinina Ju.L. Osnovy nachal'nogo obuchenija plavaniju detej-autistov 8–10 let. Organizacija i metodika. Diss. kand. ped. nauk [Basics of initial swimming training for autistic children 8-10 years old. Organization and methodology. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2006. 191 p.
10. Maenner M.J., Shaw K.A., Bakian A.V., et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. URL: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>.
11. Analiticheskaja spravka o chislenosti detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v sub#ektah Rossijskoj Federacii v 2020 godu [Analytical report on the number of children with autism spectrum disorders in the subjects of the Russian Federation in 2020]. URL: https://autismfrc.ru/ckeditor_assets/attachments/3646/analiticheskaya_spravka_monitoring_2020_na_blanke_frts_09_03_21.pdf.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

А.Н. Колупаева, студентка четвертого курса направления подготовки по специальности адаптивная физическая культура, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» г. Киров, Россия; учитель физической культуры, МКОУ СОШ п. Ключи, e-mail: anna.kolupaeva.90@mail.ru, ORCID:0000-0001-7730-8095.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

A.N. Kolupaeva, 4th year student, field of training: “adaptive physical culture”, Vyatka State University; physical culture teacher at school, Kirov, Russia e-mail: anna.kolupaeva.90@mail.ru, ORCID:0000-0001-7730-8095.

Наталья Алексеевна Байгулова
г. Томск

Вопросы учебно-методического обеспечения реализации учебного процесса заочной формы высшего профессионального образования

На основании анализа литературы об особенностях организации заочной формы высшего профессионального образования, автор установил необходимость размещения в учебно-методическом обеспечении субъектно-развивающих и профессионально-ориентированных заданий, а также формирование специальных развивающих заданий и научно-методическое обеспечение для изменения учебного побуждения студента и формирования предметно-специализированных компетенций; индивидуальный подбор специальных развивающих заданий и научно-методическое оснащение учебного процесса; рассмотрено дистанционное обучение, установлено: дистанционное обучение оказывает значительное влияние на всю систему образования в целом, изменяя ее организацию, формы и технологии для реализации образовательного процесса; приобретение знаний в режиме онлайн - формате является важным и перспективным направлением развития системы образования; результат дистанционного обучения напрямую зависит от самостоятельности и осознанности студента; в ситуации дистанта, заочная форма обучения переходит в обучение по индивидуальному плану занятий; осуществление дистанционного обучения запрашивает преобразование образовательного процесса, необходимость усовершенствования, разработки новейших методов и образовательных технологий дистанционного обучения, необходимые для заочной формы подготовки специалистов.

Ключевые слова: заочное образование, учебный процесс, компетентностный подход, предметно-специализированные компетенции, принцип практико-ориентированности, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, дистанционное обучение, образовательные технологии, научно-методическое оснащение.

Natalya Alekseevna Baigulova

Tomsk

Issues of educational and methodological support for the implementation of the educational process of correspondence forms of higher professional education

Have analyzed the literature on the specifics of the organization of correspondence form of higher education, the author established, that educational and methodological support should be based on the professional-oriented tasks as well as formed special individual developmental tasks and scientific and methodical support in order to change the student's educational motivation and formation subject-specific competences. Having analyzed the distance learning the author comes to the conclusion that it influences the system of education changing its organization, forms and technologies for realization the educational process, the acquisition of knowledge in an online format is an important and promising direction for the development of the education system; the result of distance learning directly depends on the independence and awareness of the student; in the situation of distance learning, the correspondence form of education turns into training according to an individual lesson plan; the implementation of distance learning requires the transformation of the educational process, the necessity for improvement, the development of new methods and educational technologies of distance learning, necessary for the correspondence form of training specialists.

Keywords: correspondence education, educational process, competence-based approach, subject-specific competencies, the principle of practice - orientation, educational and methodical support of the educational process, distance learning, educational technologies, scientific and methodological equipment.

На сегодняшний день заочное образование в нашей стране весьма востребовано, по данным статистики отмечается увеличение числа абитуриентов, выбирающих подобную форму обучения высшего профессионального образования [9, С. 4]. Нынешнее общество нуждается в заочной форме обучения, оно весьма известно и популярно.

Заочное обучение представляет собой один из способов самообучения, саморазвития, т.е. совершенствование личности, ориентированного на процесс изменения способностей, формирование новых знаний, предметно – специализированных компетенций, тем самым предполагающий прогресс увеличения интеллектуальных возможностей индивидуума, поскольку такое обучение сочетает в себе и теоретическую часть обучения в виде лекционных занятий и практическую в виде самостоятельной работы.

Кроме главной роли – приобретение новых предметно – специализированных компетенций заочное обучение делает возможным специалисту перепрофилироваться в соответствии с базовым

образованием. Университет предоставляет обучающимся обязательные учебные материалы, приблизительно 80% материала студент – заочник должен усвоить самостоятельно, тем самым это учит толково использовать, рассчитывать свое свободное время для самообразования, проявлять самопознание и индивидуальность, т.е. студент индивидуально определяет точку и характер своего образования. Самовыражаясь и активизируясь через коммуникативные процессы студент личностно развивается и совершенствуется.

Сжатость и краткость обучения, бесспорно, а также специальный курс подготовки по ускоренной программе бережет время обучающихся, делает обучение в заочном формате для студентов более привлекательным, чем на очном отделении.

В настоящее время присутствуют следующие разновидности студентов - заочников [10, С. 83], [3, С. 99]:

– студенты с высоким социальным статусом, управленческой сферы деятельности, профессии,

связанные с управлением, менеджментом. Этим специалистам не хватает нового опыта, чтобы принимать решения в своей профессиональной деятельности;

– студенты, получившие в свое время среднее профессиональное образование, но на сегодняшний день считают свое образование не востребованным, не интересным, хотят изменить свое призвание, найти прибыльное место работы и для этого им необходимо получить высшее профессиональное образование;

– студенты, которые осуществляют свою профессиональную деятельность не по специальности диплома. Руководство предложило им получить второе высшее образование, чтобы не потерять работу;

– студенты, еще недавно сидевшие за партами и получившие аттестаты по окончании школы. Им интересна профессия педагога, они стремятся получить образование, потому что, по их мнению, педагог – благородная профессия, требующая постоянного саморазвития и мастерства.

Среди студентов заочной формы обучения Томского государственного педагогического университета, обучающихся на первом курсе был проведен опрос, почему они выбрали заочную форму обучения, интервьюируемые назвали причины, повлиявшие на предпочтение заочной формы обучения: 58,3% респондентов назвали возможность обучаться по сессиям два раза в год, что позволяет им совмещать обучение с профессиональной трудовой деятельностью; 23,5% респондентов назвали причину: перспективы не расставаться с семьей, с малолетними детьми, возможность полноценно обучаться, находясь в декретном отпуске; 13,3% назвали желание обучаться в формате заочного образования по причине проживания их в отдаленном от города районе, где отсутствуют какие-либо учебные учреждения; 3% респондентов определили причину, как требование руководителя учреждения, в котором они работают в настоящее время, переквалифицироваться в соответствии с занимаемой должностью.

Следовательно, все опрошенные студенты выбрали заочную форму обучения сознательно, руководствуясь предпочтениями, желаниями и конструктивными планами на будущую профессиональную деятельность. Большинство опрошенных респондентов выделили возможности самоорганизации в учебном процессе, вследствие которых студент самостоятельно сконструирует свой собственный график обучения и овладеет необходимыми званиями. Кроме того, высшее заочное образование возможно получить в любом возрасте без возрастных ограничений, в формате дистанта по средствам специальных программ университета.

Заочное обучение планирует слушание краткосрочного курса установочных лекций, свободного преодоления учащимися отдельных разделов учебных курсов согласно разработанным учебным программам и планам, решение контрольных заданий, анализируемых преподавателями высшего

учебного заведения, и очная сдача установленных экзаменов. Диплом заочного отделения соответствует диплому, приобретенному в стационарном отделении образовательного учреждения [5, С. 3], [4, С. 244].

В условиях пандемии заочное обучение претерпело значительные изменения, возникшее дистанционное обучение перестроило привычную форму образования, изменив организацию, содержание и методы обучения заочного образования.

В дистанционном формате обучения востребовались технологии электронной информационно – образовательной среды университета, использование сети Internet, доступ к информационным ресурсам без непосредственного прямого контакта между преподавателем и студентами, трудности, осложненные несогласованностью рабочего времени участвующих в учебном процессе, а также слабое техническое оборудование. Кроме того, возникшая стрессовая ситуация отрицательно отразилась на подготовке студентов к работе.

Дистанционный формат бесспорно изменил привычную форму обучения. По результатам опроса 80% респондентов официально не оформляли учебный отпуск, проходили обучение без отрыва от своей профессиональной деятельности. Посещая занятия большинство студентов придерживались своего собственного графика, подходя избирательно к читаемым лекциям преподавателей по определенным дисциплинам, предпочитая занятия для прохождения итоговой аттестации.

Во время сессии в дистанционном режиме преподаватели рекомендуют литературу для изучения той или иной дисциплины. Студенты, в ситуации минимального контакта с преподавателем, а также при сокращенных часах лекций должны испытывать дефицит информации и нуждаться в дополнительных источниках. Для этого в электронно-образовательной среде размещаются учебно-методические пособия, рекомендованный список литературы по той или иной дисциплине. Однако только 15% респондентов выразили необходимость в этих источниках. Следовательно, дистанционное обучение негативно влияет на активность студентов во время учебного процесса, поскольку студенты перестают обращаться к электронным ресурсам или обращаются в минимизированном количестве раз, что неизбежно приводит к понижению качества образования и несформированности предметно – специализированных компетенций выпускника высшего учебного заведения.

Большинство проинтервьюированных студентов заочной формы обучения активно вовлечены в учебную деятельность и не нуждаются в сопровождении преподавателя и его помощи; они уверены, что могут представить свои уникальные результаты обучения. Самостоятельно изучают рекомендуемый материал и проходят аттестацию.

По мнению студентов заочной формы обучения 38,5% респондентов на вопрос о качестве ди-

станционного обучения считают его недостаточным, не разработанным и неполноценным. Негативная тенденция отмечается и у 31,4% респондентов, которые отметили завышенные требования преподавателей к выполнению заданий. Отсюда следует, что существует необходимость разработки и интегрирования новейших методов образовательных технологий, качественных мультимедийных курсов, а также устранение сложностей, тенденций, которые делают заочное дистанционное обучение непродуктивным в системе образования.

Таким образом, дистанционное обучение создает условие доступности приобретения знаний в условиях онлайн, когда по разным причинам другое образование недопустимо. Обучение в дистанционном формате требует от студента самоорганизации, самоконтроля, самовоспитания, дисциплины, самовыражения, исход такого вида образования напрямую зависит от самостоятельности и осознанности студентов, которые посещают занятия по своему индивидуальному расписанию. Дистанционное обучение нуждается в преобразовании образовательного процесса, внедрении современных компьютерных и телекоммуникационных технологий для обеспечения эффективного и качественного процесса обучения. Расширяется роль учебно-методической литературы, пособий, электронных учебников, справочников и учебно-методических материалов, методических рекомендаций, учебно-наглядных пособий, дидактических материалов для самостоятельных, практических и курсовых работ, сетевых средств и пр., которые размещаются в электронной образовательной среде и являются существенной и необходимой частью успешного заочного образования. Для эффективной реализации работы в электронной образовательной среде студенту – заочнику необходима подготовка, консультативные занятия по компьютерной грамотности.

Соответственно, образовательный процесс нуждается в обновлении современными дистанционными технологиями в высшем учебном заведении.

Одним из преимуществ заочного обучения является профессиональное самоопределение студентов и ценность стимула для поступления в университет [2, С. 132]. Благодаря этим качествам выпускник заочного образования увеличивает возможности карьерного роста по выбранной специальности.

Важнейшей силой развития заочного образования является нарастание взаимосвязей между производственной и учебной деятельностью студентов. Заочная форма обучения представляет собой форму подготовки специалистов без прерывания трудовой деятельности [1, С. 1085].

Студенты – заочники заинтересованы в приобретении знаний, таких необходимых в их профессиональной деятельности для решения актуальных проблем и в житейских ситуациях. Направленность на получение результата от образования слу-

жит положительной мотивацией, установкой на повышение творческого интеллектуального потенциала. Студенты – заочники сосредоточены на получении образования, оно является для них источником позитивных эмоций, соответственно будет благоприятно влиять на процесс получения знаний [7, С. 83].

При реализации обучения заочного отделения имеет значение необходимость учета комплекса учебно-методических материалов дисциплин, они выступают в качестве дидактических средств для подготовки будущих педагогов, способствуют достижению обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы высшего образования; часто учебные планы имеют специфику воссоздания планов очных отделений. Государственный общеобразовательный стандарт предусматривает стандартизированные циклы дисциплин: общие гуманитарные, естественнонаучные, общеобразовательные как для очного, так и для заочного образования. Значительное количество дисциплин этих циклов снижает возможности сконцентрироваться и изучить более углубленно профилирующие дисциплины, соответственно, снижается возможность формирования предметно – специализированных и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход – продуктивный результат интеграции теории развивающего обучения студентов. Современные образовательные технологии предполагают развитие интеллектуальной компетентности (развитие критического мышления), учебной компетентности (готовности к самообразованию в течение всей жизни), информационной компетентности (готовности ориентироваться в меняющемся информационном пространстве), социальной компетентности (готовности к активному включению в социальную реальность), коммуникативной компетентности (способности выстраивать взаимодействие с окружающими), гражданской компетентности (готовности к реализации гражданской ответственности, гражданской инициативы, гражданской позиции), личностной компетентности (владение способами саморефлексии, самоорганизации и самоконтроля).

Предметно-специализированные компетенции отражают на уровне навыков, умений, способностей выпускников специфику профессиональной части образовательных программ, которые необходимо составлять как практико-ориентированные [6, С. 144-145]. В этом случае имеет место быть практическая форма обучения, подготовка обучающегося к определенной профессиональной деятельности, а именно включение в программу: решение ситуационных задач (кейс – задания), семинары – коллоквиумы, исследовательская деятельность студентов, социально – психологические тренинги, деловые игры и др., то есть такая организация образовательной деятельности, которая активизирует обучающихся и способствует формированию про-

фессиональных компетенций [8, С. 13-14]. Программа составляется в виде взаимосвязанных между собой блоков, с помощью которых методически происходит осознанное усвоение учебного материала: теоретического, практического, и рефлексивного, в ходе которых решаются общие цели и задачи обучения: развитие творческих способностей, формирование предметно-специализированных компетенций.

В реализации практико-ориентированных программ значительная роль принадлежит преподавателям, которые осуществляют процесс обучения, задействуя уже имеющийся опыт у обучающихся, психологические упражнения, исследования, ситуационные задачи, рефлексии, обратную связь и др.

Таким образом, сложности в теории и практике осуществления компетентного подхода в высшей школе обусловлены отсутствием эффективных средств проектирования, реализации и коррекции образовательного процесса, что порождает реально существующие противоречия между содержанием профессионального образования (преимущественно предметно-ориентированного) и реальной профессиональной деятельностью, требующей целостного (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) деятельностно-творческого опыта решения разнообразных общественных и профессиональных проблем.

Ожидается, что практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов будет усваиваться студентами с учебной информацией в виде опыта, что увеличит ценность результативности профессионального образования специалистов высшей школы.

Таким образом, требуется изменить программу обучения, разработать необходимые учебные материалы с разносторонней мобилизацией специальных программ университета. Пособия учебных курсов должны способствовать и даже заменить необходимую коммуникацию с преподавателем.

Обеспечение качества профессионального образования, способствующего достижению соответствия рынка образовательных услуг требованиям современного рынка труда, предполагает организацию образовательного процесса на основе компетентного подхода, содействующего формированию целостного опыта выявления и разрешения профессиональных, социокультурных и других противоречий в профессиональных и жизненных проблемных ситуациях. Соответственно, необхо-

димо разработать модель профессионального образования, применение которой обеспечивает и повышение качества образования и будет способствовать достижению его соответствия требованиям современного рынка труда.

Тем самым, совершенствование процесса обучения заочной формы нуждается в особом отношении к учебно-методическому обеспечению, которое используется в суженных временных рамках и при наименьшем общении с педагогом. Соответственно, одной из задач использования учебно-методического обеспечения в этом направлении служит добавление субъектно-развивающих и профессионально-ориентированных заданий в учебном процессе, например:

– кейс – задания, в которых предлагается проблемное положение, студенту представляют ситуацию, которую надо обдумать и решить с точки зрения профессиональных качеств:

– написание и защита реферата – результат творческой работы студента, который является сокращенным письменным описанием составленных достижений теоретического анализа конкретизированной конструктивно-исследовательской темы, студент раскрывает тему проблемы, анализирует ее, обсуждает, приводит примеры и таким образом формирует и озвучивает свое мнение, отталкиваясь от множества точек зрения;

– проект – итоговый результат проектирования, т.е. исполнение целого сочетания учебно-экспериментальных упражнений, при этом преподаватель имеет возможность проанализировать знание, мастерство обучающегося, ведь студент вновь решает практические задачи, ориентируясь на профессиональные ситуации, творчески придумывает маршрут исследований, учиться опознавать главную информацию в огромном количестве сведений в информационном пространстве.

Как результат, формируются дедуктивные, эмпирические навыки, необходимые профессиональному мышлению. Наряду с этим, неизбежен индивидуальный подбор специальных развивающих заданий и научно-методическое оснащение учебного процесса деятельности учащихся для того, чтобы стимулировать действия студентов, и тем самым, способствовать переходу с позиции «внешнего» образования по отношению к личности студента, в последующую «внутреннюю», индивидуальную, инициативную, творческую учебную и профессиональную активность в деятельности студентов – заочников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голицына, Е.С. К вопросу о заочном обучении в СПС / Е.С. Голицына. – Текст : непосредственный // Молодой ученый : междунар. журн. – 2016. – № 9 (113). – С. 1085-1087.
2. Диденко, Н.А. Учебно-методические аспекты реализации заочной формы высшего профессионального образования / Н.А. Байгулова. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования : науч.-теорет. и приклад. журн. широкого профиля. – 2010. – Вып. 1 (32), ч. II. – С. 132-133.
3. Жаравина, И.А. Заочная форма обучения в вузе как способ реализации теории непрерывного образования / И.А. Жаравина. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5. – С. 99-101.

4. Прохорова, М.П. Влияние дистанционного обучения на студентов заочной формы / М.П. Прохорова, А.А. Шкунова, А.С. Зосич. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69 (4). – С. 242-246.
5. Путеева, С.В. Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности : автореф. ... канд. пед. наук / С.В. Путеева. – Ставрополь, 2006. – 28 с. – Текст : непосредственный.
6. Смышляева, Л.Г. Практико-ориентированность образовательной программы как условие качества профессиональной подготовки социального педагога в педагогическом ВУЗе / Л.Г. Смышляева, Г.Ю. Титова. – Текст : непосредственный // Совершенствование качество образования в педагогическом университете : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (19-21 февр. 2004 г.). – Томск, 2004. – Т. II. – С. 141-145.
7. Фроловская, М.Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете / М.Н. Фроловская. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 82-92.
8. Чучалин, А.И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ / А.И. Чучалин. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 10-19.
9. Шайденко, Н.А. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе непрерывного педагогического образования / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 4-9.
10. Шиляева, В.И. Заочное высшее профессиональное образование в малых городах в условиях перехода к рыночным отношениям / В.И. Шиляева. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия. – 2006. – № 3. – С. 82-87.

REFERENCES

1. Golitsyna E.S. K voprosu o zaocnom obuchenii v SPS [To the question of correspondence education]. *Molodoy uchenyj: mezhdunar. zhurn. [Young scientist]*, 2016, no. 9 (113), pp. 1085-1087.
2. Didenko N.A. Uchebno-metodicheskie aspekty realizacii zaocnoj formy vysshego professional'nogo obrazovanija [Educational and methodological aspects of the implementation of the correspondence form of higher professional education]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija: nauch.-teoret. i priklad. zhurn. shirokogo profilja. [Almanac of Modern Science and Education : scientific theory. and the butt. journal of a wide profile.]*, 2010, issue. 1 (32), ch. II, pp. 132-133.
3. Zharavina I.A. Zaochnaja forma obuchenija v vuze kak sposob realizacii teorii nepreryvnogo obrazovanija [Educational and methodological aspects of the implementation of the correspondence form of higher professional education]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]*, 2010, no. 5, pp. 99-101.
4. Prohorova M.P., Shkunova A.A., Zosich A.S. Vlijanie distancionnogo obuchenija na studentov zaocnoj formy [The influence of distance learning on correspondence students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern pedagogical education]*, 2020, no. 69 (4), pp. 242-246.
5. Puteeva S.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov zaocnoj formy obuchenija k pedagogicheskoj dejatel'nosti. Avtoref. kand. ped. nauk [Formation of professional readiness of correspondence students for pedagogical activity. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Stavropol', 2006. 28 p.
6. Smyshljaeva L.G., Titova G.Ju. Praktiko-orientirovannost' obrazovatel'noj programmy kak uslovie kachestva professional'noj podgotovki social'nogo pedagoga v pedagogicheskom VUZe [Practice-oriented educational program as a condition for the quality of professional training of a social pedagogue in a pedagogical university]. *Sovershenstvovanie kachestvo obrazovanija v pedagogicheskom universitete. T. II: materialy Vseros. nauch.-metod. konf. (19-21 fevr. 2004 g.) [Improving the quality of education at the Pedagogical University]*. Tomsk, 2004, pp. 141-145.
7. Frolovskaja M.N. Stanovlenie professional'nogo obraza mira pedagoga v klassicheskom universitete [Formation of a professional image of the world of a teacher at a classical university]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Bulletin of the Moscow University. Ser. 20. Pedagogical education]*, 2009, no. 1, pp. 82-92.
8. Chuchalin A.I. Formirovanie kompetencij vypusknikov osnovnyh obrazovatel'nyh programm [Formation of competencies of graduates of basic educational programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2008, no. 12, pp. 10-19.
9. Shajdenko N.A., Sergeev A.N. Formirovanie professional'nyh kompetencij uchitelja v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija [Formation of professional competencies of teachers in the system of continuing pedagogical education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical education and science]*, 2008, no. 6, pp. 4-9.
10. Shiljaeva V.I. Zaochnoe vysshee professional'noe obrazovanie v malyh gorodah v uslovijah perehoda k rynochnym otnoshenijam [Extramural higher professional education in small towns in the conditions of transition to market relations]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologija i filosofija [Bulletin of Udmurt University. Sociology and Philosophy]*, 2006, no. 3, pp. 82-87.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Байгулова, старший преподаватель кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия, e-mail: baygulova1969@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Baigulova, senior lecturer, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, e-mail: baygulova1969@mail.ru

**Елена Борисовна Быстрой,
Светлана Николаевна Лещенко**
г. Челябинск

Роль тренинга в формировании стрессоустойчивости будущих учителей

Данная статья посвящена важному значению тренинга в развитии стрессоустойчивости будущих учителей. Автор приводит анализ проблемы стрессоустойчивости в теории и практике отечественного и зарубежного педагогического образования, подчеркивая важность контроля за отрицательными эмоциями и важность умения создавать эталонное эмоциональное состояние. В статье рассматриваются цели и задачи тренинга стрессоустойчивости, приводится анализ проведения четырехэтапных тренингов, а также некоторые конкретные психолого-педагогические приемы. Автор анализирует результаты проведенного анкетирования участников тренинга, в ходе которого применялись два теста самооценки стрессоустойчивости. В завершении статьи подводится итог о возможности мгновенной адаптации к факторам стресса умения оперативно справляться с ежедневными стрессовыми ситуациями, что в результате и должно повысить эффективность педагогической деятельности будущего учителя.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, проблема стресса, эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость, стрессоры, управление стрессом, тренинг стрессоустойчивости, стрессогенный фактор, личностный и профессиональный стресс, стрессоустойчивость учителя.

**Elena Borisovna Bystray,
Svetlana Nikolaevna Leshchenko**
Chelyabinsk

The role of training in the formation of stress resistance of future teachers

This article is devoted to the importance of training in the development of stress tolerance of future teachers. The author analyzes the problem of stress tolerance in the theory and practice of domestic and foreign pedagogical education, emphasizing the importance of controlling negative emotions and the importance of the ability to create a reference emotional state. The article discusses the goals and objectives of stress resistance training, provides an analysis of four-stage trainings, as well as some specific psychological and pedagogical techniques. The authors analyze the results of the survey of the training participants, when we used two tests of self-assessment of stress resistance. At the end of the article, we summarize the possibility of instant adaptation to stress factors, the ability to handle quickly with daily stressful situations, the result of they should increase the effectiveness of the pedagogical activity of the future teacher.

Keywords: stress resistance, stress problem, emotional stability, psychological stability, stressors, stress management, stress resistance training, stress factor, personal and professional stress, stress resistance of the teacher.

Введение: Современная жизнь характеризуется наличием различного рода внешних и внутренних проблем и конфликтов, необходимостью противостояния различным факторам, в том числе глобального масштаба, таким как загрязнение окружающей среды, различной этиологии пандемии и их последствия, чрезвычайные ситуации, иным, что негативным образом сказывается на психологическом и эмоциональном состоянии каждого отдельного члена социума.

Российскому обществу для выполнения работ, оказания услуг нужны граждане, у которых наличие определенной профессиональной квалификации сочетается с рядом определенных личностных черт и способностей. Для учителей особую значимость приобрело такое качество, как стрессоустойчивость, и умение ему обучать.

Подготовка подрастающего поколения к решению вышеперечисленных ситуаций, помимо стандартных и типовых проблем, является чрезвычайно важной составляющей процесса обучения и воспитания в процессе обучения. Учитель, являясь доминантой современной образовательной системы, призван в том числе обучать противостоянию вышеперечисленным проблемам и разрешению самостоятельно, собственными силами, следовательно,

он сам должен быть стрессоустойчивым, толерантным, уметь управлять своим психическим состоянием, контролировать свои эмоции, качественно и эффективно выполнять свою работу в любых условиях, в том числе в условиях стресса, а также под воздействием иных неблагоприятных факторов.

Исследовательская часть: Изучением стрессоустойчивости занимались многие зарубежные, советские и российские ученые. Основоположником теории стресса является доктор медицины Г. Селье, который начал изучение проблемы стресса с 1936 года, и в 1949 году был номинирован на Нобелевскую премию мира. Среди советских и российских ученых наиболее часто в литературе и в практической работе используются труды Л.М. Аболина, А.П. Акимовой, А.А. Баранова, В.А. Бодрова, Ю.М. Блудова, А.В. Махнач, Л.М. Митиной, Л.А. Китаева-Смыка, В.А. Плахтиненко и других ученых и специалистов, однако единого мнения по проблеме и теме стресса так и не сложилось. Связано это преимущественно с тем, что разные ученые, углубляясь в специфику проблемы стресса и рассматривая ее со своей стороны, с учетом своего образования и опыта, рассматривают стрессоустойчивость как эмоциональную устойчивость, некоторые авторы трудов по теории стресса отождествляют стрессоустойчивость с

нервно-психической устойчивостью. Ученые, специализирующиеся в области психологии, изучающие теорию стресса, ассоциируют стрессоустойчивость с психологической устойчивостью. В качестве примеров рассмотрим выводы, заключения и определения некоторых из перечисленных выше авторов по рассматриваемой теме. Так, А.А. Баранов полагает, что устойчивость к стрессу преимущественно связана с личностными особенностями человека. Он отмечает, что темперамент и характер безусловно играют важную роль, но в том числе уровень стрессоустойчивости человека определяется и рядом других характеристик, а именно: род, вид, стиль деятельности, особенности поведения, профессиональные способности и возможности, стремление к постоянному обучению, саморазвитию и совершенствованию себя как личности [1, С.13]. Л.М. Митина, опираясь на свои исследования по рассматриваемой теме, а также на исследования других советских и российских ученых, анализируя их выводы по проблеме стрессоустойчивости отмечает, что ученые как правило при предпочтении того или иного направления в изучении стрессоустойчивости, опираются на степень его разработанности. При этом Л.М. Митина описывает эмоциональную устойчивость человека как «свойство психики человека, благодаря которому он способен в достаточной степени осуществлять ту или иную деятельность в сложных для него эмоциональных условиях» [7, С.115]. Также Л.М. Митина обращает внимание на то, что любой личности необходимо осуществлять контроль за своими условно отрицательными эмоциями, а также уметь создавать так называемое эталонное, характерное только для данной личности, эмоциональное состояние, которое будет способствовать сохранению или увеличению исключительности его работоспособности в условиях воздействия стресса [7, С.118]. Это особенно актуально в современных условиях жесткой конкуренции между людьми в различных сферах жизни. Ю.М. Блудов, как и В.А. Плахтенок, указывает, что «эмоциональная устойчивость — это свойство темперамента..., позволяющее надежно выполнять целевые задачи... деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии» [10, С.78]. По мнению П.Б. Зильбермана, стрессоустойчивость — это одно из самых сложных личностных качеств личности, он считает, что стрессоустойчивость — это «интегративное свойство личности, характеризующееся ... взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают ... успешное достижение цели ... в сложной эмотивной обстановке» [4, С.151]. Несколько иное толкование термина стрессоустойчивости предлагает использовать А.В. Михеева: по ее мнению стрессоустойчивость - это «... интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, во-

левых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, которое в сложной эмотивной обстановке обеспечивает человеку способность руководить своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, адекватное функционирование и определенную направленность своих действий» [8, С.87].

В.А. Бодров, активно занимавшийся научно-практической и исследовательской деятельностью, связанной с психофизиологическим анализом работников определенной профессии и изучением их функциональных состояний в процессе выполнения ими определенной работы в рамках конкретной рассматриваемой профессии, определяет стрессоустойчивость как «...стабильность функций организма и психики при воздействии стресс-факторов, их резистентность ... и толерантность ... к экстремальным воздействиям, функциональную ...адаптированность человека к жизни и деятельности в конкретных экстремальных условиях ..., способность компенсировать чрезмерные функциональные ...нарушения... при воздействии стрессоров» [2, С.97]. Интерпретируя определения стрессоустойчивости, данные В.А. Бодровым в различных трудах, Л.М. Митина делает вывод о том, что стрессоустойчивость, исходя из исследовательских выводов В.А. Бодрова, — «интегративное свойство человека, которое, во-первых, характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней ... и внутренней ... среды... Во-вторых, оно определяется уровнем функциональной надёжности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях. И, в-третьих, это свойство проявляется в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов) организма и психики, а также в изменении работоспособности и поведения человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надёжности деятельности» [7, С. 353].

С.Л. Евенко и Л.Б. Погибенко, изучив теоретические аспекты психологических компонентов стрессоустойчивости и базовые психологические характеристики, определяющие способности человека управлять стрессом, описывают следующие психологические компоненты для формирования стрессоустойчивого человека: психофизиологический, мотивационный, эмоциональный и практико-ориентированный. Другие ученые добавляют к ним интеллектуальный, информационный компоненты и некоторые другие [5,6,3].

Исходя из многолетней практики изучения проблемы стресса и стрессоустойчивости и многообразия научных исследований по данной проблеме следует, что стрессоустойчивость — совокупность качеств личности, позволяющих человеку адаптироваться переносить и управлять воздействием на него стрессом.

Анализ научных, практических и исследовательских работ российских ученых по проблеме стрессоустойчивости позволяет сделать вывод о многообразии и неоднозначности подходов к определению термина стрессоустойчивости. На наш взгляд, интегративный подход к определению стрессоустойчивости в большей степени, чем другие, изучен и обоснован учеными, включает в себя совокупность психологических компонентов личности.

Основываясь на мнении ученых, а также анализируя опыт различных профессиональных авторов по рассматриваемой теме, можно сделать вывод о том, что от индивидуальных личностных особенностей человека, его знаний, умений и навыков, уровня самоорганизации и самодисциплины, его поведения и умений адаптироваться в агрессивной среде, однозначно зависит, явится ли та или иная жизненная ситуация причиной, вызывающей у него стресс, создаст ли эта ситуация предпосылки или условия для развития стресса у человека, либо человек способен ее самостоятельно, либо с помощью других людей или различных способов нивелировать. Иными словами, развивая и совершенствуя себя, улучшая свои адаптационные возможности, человек становится стрессоустойчивым.

В современном мире постоянно возникает множество многообразных причин, ведущих к стрессовому состоянию людей. Именно поэтому возникает серьезная необходимость использовать различные способы, формы и методы воздействия или влияния на те или иные стрессовые ситуации.

Одной из эффективных широко применяемых форм интерактивного обучения, позволяющей влиять на стрессоустойчивость человека, является тренинг стрессоустойчивости, целью которого является выработка навыков профессионального поведения в период воздействия стресса. Г.Б. Моница вводит дополнительное нестандартное, по нашему мнению, определение тренинга для развития стрессоустойчивости личности, называя его «областью практической психологии, ориентированной на использование интерактивных, аутоактивных, психокоррекционных методов, с целью развития внешних и внутренних ресурсов стрессоустойчивости личности» [9, С. 15].

Стрессоустойчивость учителя с учетом специфики педагогической деятельности – это единство мотивационного, практико-ориентированного и эмоционального компонентов. Формирование стрессоустойчивости учителя наиболее эффективно посредством тренингов стрессоустойчивости.

Целью тренинга стрессоустойчивости, на наш взгляд, должно стать обучение в строго определенном сроке методами и практическим приемам, способствующим, с учетом индивидуальных особенностей, особенностей внешней и внутренней среды, научение новым стратегиям поведения, способствующим повышению стрессоустойчивости и адаптации к стрессогенным факторам.

Задачи тренинга стрессоустойчивости: сформировать у человека достоверное и наиболее вер-

ное представление о стрессе, его влиянии на физиологию и психологию человека, не допуская путаницы в понятии стресса; изучить признаки стресса и научиться их распознавать; дать представление о стрессоустойчивости; освоить методы и методики, позволяющие адаптироваться, влиять и управлять стандартными или типизированными видами стресса и, тем самым, повысить свою стрессоустойчивость.

Четырехэтапные тренинги стрессоустойчивости являются, по мнению авторов, наиболее оптимальными, что подтверждается также многочисленными рекомендациями ученых, педагогов, психологов, психоневрологов и клинических психиатров, военных психологов, результаты их применения на разнообразных целевых аудиториях отражены в научных трудах 2019-2021 гг. групп исследователей Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербургского государственного университета.

Рассмотрим основные этапы предлагаемого и апробированного авторами четырехэтапного тренинга стрессоустойчивости. Первый этап – ознакомительный – где изучаются основные понятия и характеристики по теме стресса и стрессоустойчивости (уточняется определение стресса; рассматриваются виды, фазы стресса, основные признаки его проявления – так называемые «симптомы» стресса; разбираются причины возникновения личностных и профессиональных стрессов, стрессогенные факторы и другие основополагающие сведения по теме тренинга). На втором этапе изучаются различные методы, формы, методики и техники адаптации к стрессу, его снижению и основы самостоятельного управления стрессом. На третьем практическом этапе осуществляется обучение участников тренинга способам достижения и закрепления эталонных состояний за счет проработки новых поведенческих стратегий в условиях стресса, на основе теоретических знаний, полученных и усвоенных на втором этапе. На четвертом этапе посредством обратной связи между тренером и участниками тренинга формулируются и формализуются результаты тренинга и подводятся итоги тренинга по каждому из участников с элементами практического тестирования для оценки применимости участниками полученных знаний, умений в реальной жизни.

Нами было проведено исследование среди студентов факультета иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в форме тестирования, в котором принимали участие 20 студентов 5 курса указанного университета. В ходе данного исследования нами применялись 2 теста: тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона, а также тест, разработанный Ю.В. Щербатых, для определения так называемого «учебного стресса». Данные, полученные по результатам тестирования

с применением первого теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона, свидетельствуют об адекватном восприятии студентами собственной стрессоустойчивости: большинство из них самостоятельно оценивают свою стрессоустойчивость как хорошую (37,1%) и удовлетворительную (56,2%). Анализ результатов тестирования для определения так называемого «учебного стресса» студентов по методике Ю.В. Щербатых, показал следующие результаты: среди проблем, выделенных студентами, которые оказывают наибольшее влияние на развитие «учебного стресса», наиболее существенной является большая учебная нагрузка, помимо этого – чрезмерный перфекционизм в учебной деятельности, неумение планировать и организовать свой труд и время, нерациональное определение соотношения времени обучения и времени отдыха. Стресс, связанный с учебой, для большинства студентов проявляется через чувство необъяснимой тревоги, ощущения постоянной нехватки времени, боязни куда-то опоздать или что-то не сделать. Волнение перед экзаменами студентами оценивалось 77%. Основными приемами, которые использовались студентами для снятия стресса, явились сон и общение с друзьями (83%), физическую активность и хобби, как способ снятия стресса, отмечали 22% тестируемых студентов. Ретроспективная авторская рефлексия здесь служит для систематизации и анализа изученного, проведенных на основании теоретической базы отдельных самостоятельных исследований в направлении изучения гипотезы эффективности рекомендуемых и практикуемых многоступенчатых тренингов стрессоустойчивости выражается в следующем. Проведенные в несколько этапов среди студентов тренинги стрессоустойчивости подтверждают рекомендации специалистов, предлагающих именно тесты и анкетирование в качестве способа выявления уровня, типа стресса. Изучив результаты многоступенчатого тестирования отдельных специалистов в схожих целевых аудиториях уровня стрессоустойчивости, заметим, что количество снижение ступеней тестирования дает весьма поверхностные результаты, не позволяет осуществить в полной мере проработку поведенческих стратегий для адаптации в условиях стресса студентами и получить достоверную обратную связь. Увеличение же количества этапов тренинга сводится либо к дублированию его отдельных составляющих и подэтапов, или повторном переигрывании отработанных навыков, попытках их «переиграть», в результате чего теряется или сам навык, или неверно определяется поведенческая стратегия тестируемыми.

Для оценки эффективности проведенных мероприятий нами была проведена повторная проверка индивидуально-психологических характеристик тестируемых. С целью определения статистической значимости выявленных изменений, достигнутых результатов использовался традиционно применяемый в таких случаях на одной и той

же выборке, тестируемых критерий Вилкоксона. Сравнительный анализ данных, собранных через 3 месяца после проведения первого тренинга, позволяет сделать вывод о том, что примененный четырехступенчатый тренинг стрессоустойчивости, проводимый по вышеуказанной методике, достиг запланированных результатов на 63,5%, и подтвердил нашу гипотезу, ранее изученную на студентах военных училищ, работниках определенных профессий и сфер деятельности.

Поскольку стрессоустойчивость является важным профессиональным качеством будущего учителя в психологической и педагогической сфере его деятельности, свойством его личности, которое способствует преодолению «учебного стресса», работа по ее изучению в высших и профессиональных учебных заведениях является важной и необходимой.

Заключение: Универсальные методы, методики, формы и способы преодоления стресса, его возможной профилактики, по сути, образуют систему стрессоустойчивости учителя.

Научная новизна представленной работы заключается в применении методически выверенного, тщательно спланированного и качественно подготовленного четырехступенчатого тренинга стрессоустойчивости как наиболее апробированного среди различных групп испытуемых на территории РФ в качестве основного инструмента для определения уровня стресса, стрессоустойчивости и отработки моделей, поведения, новых навыков, позволяющих самостоятельно успешно справляться со стрессом.

Дальнейшие разработки по теме тестирования и научения стрессоустойчивости ребенка, студента, взрослого – педагогов, менеджеров, специалистов различных специальностей – ведутся практически на всех уровнях – с момента поступления ребенка в различные начальные учебные заведения до момента осуществления уже взрослым человеком профессиональной деятельности граждан, огромную роль снижению стрессоустойчивости этому уделяет Министерство здравоохранения Российской Федерации, в дополнениях к программе непрерывного медицинского образования, делая роль не на подавление симптомов стресса лекарственными препаратами, а на научение методам управления стрессом, Министерство труда и социального развития Российской Федерации – в своих нормативно-правовых актах, направленных на защиту сотрудников, осуществляющих работы в условиях стресса, их реабилитацию, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации, с этой целью разрабатываются отдельные инновационные кластеры.

Повышение стрессоустойчивости педагогов к различным стрессогенным факторам является, в том числе, залогом психологического здоровья и успеха их личности, возможностью, не отвлекаясь на стресс, привести много нового в профессию и

повседневную работу с подрастающим поколением. Возможности мгновенной адаптации к факторам стресса, умение оперативно справляться с ежедневным стрессом, обусловленным современным уровнем и скоростью изменения окружающего

мира, личными и личностными особенностями учителя, его профессиональной и иной деятельностью, существенным образом обеспечит качественные изменения и повысит эффективность его деятельности, будет способствовать его более успешной самореализации как личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Баранов, А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты : диссертация : автореферат / А.А. Баранов, 2002. – 48 с. Текст: непосредственный.
2. Бодров, В.А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. - Москва: ПЕРСЭ, 2000. – 352 с. – Текст: непосредственный.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Москва : изд. московского университета, 1984. – 200 с. – Текст: непосредственный.
4. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда / Под ред. Е.А. Милеряна. – Москва : Наука, 1974. – 308 с. – Текст: непосредственный.
5. Ли Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека : диссертация: автореферат / Ли Канг Хи. – Москва : РГСУ, 2005. – 26 с. – Текст: непосредственный.
6. Лозгачева, О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации: на примере юридического Вуза : диссертация / О.В. Лозгачева. – Екатеринбург, 2004. – 158 с. – Текст: непосредственный.
7. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с. – Текст: непосредственный.
8. Михеева, А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения / А.В. Михеева // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность – 2010. – № 2 – С. 82–87. – Текст: непосредственный.
9. Мони́на, Г.Б., Раннала, Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г.Б. Мони́на, Н.В. Раннала. – СПб. : Речь, 2009. – 25 с. – Текст: непосредственный.
10. Плахтиенко, В.А., Блудов, Ю.М. Надежность в спорте / В.А. Плахтиенко, Ю.М. Блудов // Физкультура и спорт. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – 176 с. – Текст: непосредственный.
11. Алиев, У., Кораблина, Ю.Е., Шингаев, С. Тренинг стрессоустойчивости как способ развития навыков преодоления стрессовых состояний / У. Алиев, Ю.Е. Кораблина, С. Шингаев. // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2019. – № 4 (50). – 76 с. – Текст: непосредственный.

REFERENCES

1. Baranov A.A. Dissertacija: avtoreferat: Psihologija stressoustojchivosti pedagoga: teoreticheskie i prikladnye aspekty, 2002. - 48 p. (In Russ.)
2. Bodrov V.A. Informacionnyj stress: ucheb. posobie dlja vuzov / V.A. Bodrov. - Moscow: PERSJe, 2000. - 352 p. - (In Russ.)
3. Vasiljuk F.E. Psihologija perezhivanija: analiz preodolenija kriticheskikh situacij. – Moscow: Izd. moskovskogo universiteta, 1984. – 200 p. (In Russ.)
4. Zil'berman P.B. Jemocional'naja ustojchivost' operatora. *Ocherki psihologii truda* / Pod red. E.A. Milerjana. - Moscow: Nauka, 1974. - 308 p. (In Russ.)
5. Li Kang Hi. Dissertacija: avtoreferat: Social'no-psihologicheskie tehnologii formirovanija stressoustojchivosti cheloveka. – Moscow: RGSU, 2005. – 26 p. (In Russ.)
6. Lozgacheva O.V. Dissertacija: Formirovanie stressoustojchivosti na jetape professionalizacii: Na primere juridicheskogo Vuza: – Ekaterinburg, 2004. – 158 p. (In Russ.)
7. Mitina L.M. Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti / L.M. Mitina. - Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO “MODJeK”, 2002. - 400 p. (In Russ.)
8. Miheeva A.V. Stressoustojchivost': k probleme opredelenija / A.V. Miheeva. *Vestnik RUDN*, serija Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost' — 2010. - № 2 - pp. 82–87. (In Russ.)
9. Monina G.B., Rannala N.V. Trening “Resursy stressoustojchivosti?”. – SPb.: Rech', 2009. – 25 p. (In Russ.)
10. Plahtienko V.A., Bludov Ju.M. Nadezhnost' v sporte / V.A. Plahtienko, Ju.M. Bludov . *Fizkul'tura i sport*. - Moscow: Fizkul'tura i sport, 1983. - 176 p. (In Russ.)
11. Aliev U., Korablina E., Shingaev S., Stress resistance training as a way to develop skills to overcome stressful conditions. - Bulletin of YarSU. Series Humanities. 2019. № 4 (50). -76 p. (In Russ.)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Б. Быстрай, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: bistraieb@csru.ru, ORCID: 0000-0001-5976-3465.

С.Н. Лещенко, преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: sveta1979.ru@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5279-0874.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.B. Bystray, Doctor of Sciences (Education), Professor, Department Chair, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: bis-traieb@cspu.ru, ORCID: 0000-0001-5976-3465.

S.N. Leshchenko, Senior Lecturer, Department of the German Language and Methods of Teaching German, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: sveta1979.ru@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5279-0874.

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_28

**Елена Борисовна Быстрой,
Альфия Мухарамовна Ханафеева**
г. Челябинск

Роль метода кейсов в процессе подготовки иностранных студентов к межкультурному взаимодействию

Статья посвящена исследованию возможностей применения метода кейсов для подготовки иностранных студентов к межкультурному взаимодействию. При проведении исследования применены методы анализа, обобщения и интерпретации. Найдены и описаны способы применения метода кейсов для подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в процессе изучения русского языка как иностранного, рассмотрены особенности использования метода кейсов в обучении иностранных студентов, представлены примеры внедрения метода кейсов в процесс подготовки иностранных студентов к межкультурному взаимодействию. Сделан вывод о том, что полноценное внедрение данного метода возможно на продвинутом уровне владения языком. Результаты исследования имеют значение для развития методики коммуникативного обучения и создания учебно-методических материалов по применению метода кейсов для подготовки к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурное взаимодействие, сертификационные уровни общего владения, кейс, метод кейсов.

**Elena Borisovna Bystray,
Alfiya Mukharamovna Khanafeyeva**
Chelyabinsk

Case study in training foreign students for cross-cultural communication

The paper considers the advantages of case study in training foreign students for cross-cultural communication. Methods of analysis, summarizing and interpretation were applied. The best ways to introduce cases into training foreign students for cross-cultural communication in a Russian as a Foreign Language classroom are revealed and described. The author considers peculiarities of the implementation of case study for foreign students and gives examples of its introduction into training for cross-cultural communication. The author concludes that case study provides better results at a higher level of proficiency in Russian as a Foreign Language. The results of the study contribute to the development of the communicative approach and creation of teaching and learning materials for training students' cross-cultural communicative skills.

Keywords: Russian as a foreign language, certificate levels of general proficiency, case, case study.

Введение. Конкурентные условия, скачок на модель новейшего поколения, как и стабильное стремление к уменьшению теоретической направленности и роста часов на практику, где происходит передача опыта педагога к студенту, непосредственно это хорошо воздействует на налаживание системы обучения. «Современный подход к обучению должен ориентировать на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой различных технологий обучения и потребностями личности, общества и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения» [1, С. 118].

Следовательно, использование приемов и методов позволит не столько рационализировать процесс формирования знаний, умений и навыков, но и открыть новый потенциал студентов, воспитать у

них различные способности для развития компетенции [6, С.392].

В настоящее время введение учебных кейсов в опыт российского образования является современным вопросом, так как их применение допускает развитие главных компетенции: общительность, первенство, навыки выполнения разбора в незначительные сроки внушительного масштаба анархической информации, принятие заключения в момент напряжения, стресса, установление текстов многообразных стилевых устремленностей.

Исследовательская часть: Целью данной статьи является исследование возможностей применения метода кейсов в подготовке иностранных студентов к межкультурному взаимодействию в процессе изучения русского языка.

Методами исследования стали анализ, обобщение, интерпретация полученных результатов.

Результаты исследования имеют значение для развития методики коммуникативного обучения и создания учебно-методических материалов по использованию метода кейсов в подготовке иностранных студентов к межкультурному взаимодействию.

Метод кейсов появился в США и с 70-х годов XX века активно используется в американских и европейских университетах при обучении менеджменту и деловому администрированию. О важности и распространенности использования этого метода свидетельствует следующая статистика: обычно анализируются стандартные условия в вузах Запада определяются 45% периода учебы. Например, в университете города Чикаго на решение кейсов отводится 30% учебного времени, в Колумбийском университете – 35%, в американской школе – 45%. В университет Гарварда все студенты в период своей учебы исследуют до 650 кейсов.

В настоящее время нам известны существование двух способов кейс-технологии, которые находятся в университете Гарварда и Манчестера. Они применяют кейс-технологии в своем образовании для решения поставленной проблемы. Один способ включает в себе то, что нужно искать только одно верное и неизменное решение, а другой способ нацелен на поиск разных решений, многообразных заключений располагающихся проблем. К нашему вниманию представлены 3 кейса. Первый кейс – это практический или утилитарный, который имеет при себе представление реалистической ситуации. Вторым кейс – это обучающий или натаскивающий, который включает в себе обучение, а именно, обучение используется для решения фундаментальной проблемы. Третий кейс – это научно-исследовательский, который содержит исследовательскую практику студентов.

Проблемами метода кейсов занимались Э. Беннетт, А.Л. Джордж, С.М. Гасс, М.В. Куимова, Л. Селингер, В.В. Филонова и другие ученые. А. Беннетта и А. Джорджа полагали, что метод кейсов предусматривает деятельность, направленную на студента, построенную для представление определенной ситуации для решения данной проблемы.

В России в XX столетии использование кейсов получил большой интерес в области гуманитарной и языковой формы, который был необходим для добавления к обучению деятельный и проблематичный образ.

«Смоделированная проблемная ситуация, вызывающая дискуссию, требующую анализа и предложений по эффективному решению проблемы. По сути, кейс – описание отдельно взятой конкретной ситуации, содержащей в себе определенную проблему, вопрос, не всегда имеющий единственно правильный ответ» – это есть определение метода кейсов [7, С. 455].

Можно отметить, что присутствие данного метода разбирается как «комплексный» по части обучения языковедческих дисциплин, который содержит в себе специфику порядка трудности и по-

рядка проектов для инициативного обучения. К дополнению сказанного «он содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование» [7, С. 456],

Можно предположить, что осуществление результата можно реализовывать в подготовленной форме многообразных документов на бумаге, а не только анализировать и обсуждать проблему.

В.В. Филонова пишет, что условия должны соответствовать настоящим жизненным реалиям или основываться на реальных событиях.

А.Е. Ниязова отмечает 3 компонента способа кейсов: 1. Мотивационный, который вырабатывает профессиональные мотивы и подготавливает к исследованию конкретных педагогических ситуаций. 2. Процедурный, который способствует освоить способы устройства взаимодействия и формы изучения на практике. 3. Рефлексивный, который содействует пониманию способов контроля и самоконтроля.

По мнению большинства ученых и методистов, преимуществами метода кейсов по сопоставлению с другими считаются, что необходимо представить историю в определенной срок времени, использовать альтернативность решений, иметь единую цель и наличие оценки при решении кейса.

При использовании кейсов у студентов происходит формирование следующих компетенции: 1. способность сравнения, 2. умение исследования, 3. решение различных методов выхода из-за поставленной проблемы, 4. применение самостоятельного поиска информации или совместной деятельности с другими студентами, 5. развитие и улучшение навыков коммуникации и предприимчивости.

Из вышеизложенного, нужно отметить то, что в ходе реализации кейса студент обязан получить определенный результат и потом применять его в своей деятельности.

Нередко данный итог реализуется в некоторый вещественный объект, например, в презентацию, в журнал и др. Это делает близкими кейс -метод и метод проектов, но все-таки надо различать их. Например, при использовании метода-кейса студенту приходится отстаивать и защищать свой результат при реализации своей проблемы, а вот использование метода проектов не подразумевает интенсивной дискуссии проблемы.

В области изучения РКИ (русский язык как иностранный) для нас первенствующим является коммуникативный потенциал метода кейсов, который более всего содействует развитию коммуникативного и социокультурного опыта. А.М. Долгоруков относит данный метод к «продвинутым» активным методам обучения. Целесообразно применять его тогда, когда у студентов накопился определенный уровень знаний и они достаточно свободно умеют общаться на русском языке [3, С.25].

Отметим, что многие аспекты применения методов кейсов в процессе обучения иностранцев

русскому языку используются автором в реализации практической деятельности подобного рода с обучающимися. К.Ю. Гайрбекова предлагает применять кейсы при обучении РКИ, для того чтобы уделять внимание развитию коммуникативных и социокультурных познаний, которые появляются в ходе различных ситуаций общения приближенных к настоящим [2, С.42].

И.А. Оскольская рекомендует при подборе темы для студентов «кейса» соблюдать нижеследующие принципы:

1. Специфичность темы обязана быть несложной, то есть исследование сферы не должно захватывать больше ресурсов, чем исследование установленных задач.

2. Тема обязана быть общественной, то есть разыскиваемые данные по статистике присутствуют в произвольном доступе.

3. Тема обязана быть «реальной», студент не обязан абстрагироваться на «фантастику» в процессе заключения своей темы [5, С. 79].

Мы с собственной стороны считаем важным принимать во внимание личный расклад при отборе темы для отдельной группы студентов. Составляется информация, важная и применимая, с учетом общенациональных обычаев и качеств ментальности. Принципиально установить характер взаимосвязи между студентами. Как неоднократно они беседуют друг с другом? Какая эмоциональная обстановка образовалась между ними? Бесспорно, что более результативно применять метод кейсов с теми студентами, где уже прошла первая стадия общения.

Мы рассмотрели методики проведения кейсов. Наиболее подходящей для иностранной аудитории мы посчитали методику Л.В. Лежнина, поскольку ее рубежи работы над кейсом более комфортны для проведения обсуждения вопроса между студентами. Деление на микро-группы в известной среде станет оцениваться студентами просто и не сделает проблем в анализе указанной теме, что позволит плавно передвинуть разговор из мелкого круга в совместную дискуссию вопроса. Л.В. Лежнин отмечает некоторые этапы применения кейс-технологии в момент преподавания русского языка как иностранного. Во-первых, необходимо ознакомить студента с коммуникативной задачей, а именно с определенным случаем. Во-вторых, научить получению и рассмотрению сбора важной информации, которая нужна для решения, поставленной проблемы. В-третьих, подготовить к рассмотрению вероятности других решений и помочь выработать коммуникативный опыт в процессе заключения коммуникативных задач [4, С. 68].

Применение кейсов при обучении РКИ, это не только содействие образования коммуникативной и социокультурной компетенции студентов, но и развитие навыка взаимодействия в многонациональной группе, эмпатии, толерантности и самоконтроля. Далее остановимся на основных правилах подготовки к работе над кейсом. Для начала, остановимся на первом правиле. 1. Студент обязан

ясно представлять ту проблему, которую ему надо решить в ходе реализации кейса. Эта проблема должна быть актуальной для того, чтобы он смог потом применить свой результат в реальной жизненной ситуации.

Кейс теряет мотивационную составляющую, если данное условие не выполнено, а также последствие этого приводит к колебанию результативности изучения.

Исходя из этого, когда мы предлагаем план кейса, нужно отметить условия в пределах каких будет происходить общение и мы должны указать развернутое определение проблемы. Например, мы можем использовать различные категории людей при общении – это врач, преподаватель, воспитатель и т.д. Определить пространство общения – это больница, институт, общежитие. Предложить период коммуникации – это может быть вечер, утро, день. Поставить четкие коммуникативные задачи с использованием реплик – рассказать, спросить, объяснить.

Второе правило заключается в том, что при выполнении кейса необходимо использовать речевые модели, фразы.

Третье правило выполнения кейса – это итог представления своей проблемы, который может быть реализован в форме карты, презентации или что-нибудь иное. Важно, чтобы этот результат создавался в пределах обсуждения вопроса или защищался с обсуждением с другими студентами.

Обобщая материал, мы можем предложить следующую модель кейса: А) проблема, Б) ключевые задачи и лексический или грамматический материал, В) название вещественного объекта, в форме которого студент оформит свои мысли.

Также следует отметить, что студент имеет возможность использовать различные лексические и грамматические сайты при исполнении задания, а преподаватель должен опираться на государственный стандарт по преподаванию РКИ.

Предоставим примеры кейсов для иностранных студентов, изучающих РКИ (базовый уровень). Кейс «Мой университет»: Карим прибыл в Россию из Египта. У него нет своих людей в институте, в районе. Он не понимает, собственно, что где располагается в институте и как доехать из общежития в институт.

Задание: 1. Изобразите проект Вуза, в котором следует разъяснение Кариму плана движения в деканат, в столовую, в библиотеку.

2. Напишите названия, необходимые для решения определенной проблемы.

Студентам также дают перечень слов или фраз, которые могут помочь преодолеть трудности и выполнить задания. К примеру, кафедра, факультет, международный отдел, аудитории, столовая, библиотека, спортивный зал, прямо, идти, повернуть, подходить, пойти до (чего?), где?, что? находится, располагается.

Кейс «Идем в гости»: русская семья пригласила вас в гости. Такое приглашение вы получили

впервые и хотите подготовиться к визиту, чтобы произвести хорошее впечатление. Узнайте, как принято в России вести себя в гостях? Задания:

- Обязательно ли нужно приходить вовремя?
- Что можно принести, когда идешь в гости?

Есть ли какие-то правила при покупке цветов? Составьте список возможных подарков.

– Какие слова/фразы используются в гостях: когда гости приходят, когда они сидят за столом, когда гости уходят?

– Как принято вести себя за столом? За кого или за что можно предложить тост? Придумайте тост.

– Какие блюда обычно готовят для гостей. Составьте меню.

В процессе поиска информации для выполнения задания студенты учатся не только проявлять инициативу, высказывать свое мнение, преодолевать психологический барьер, но и слушать точки зрения собственных собеседников, уловить эти идеи, принимать во внимание их при выборе более верных заключений для действующих задач. Тем

самым, иностранные студенты помаленьку обучаются трудиться в многонациональном коллективе, терпимо относиться к культурным различиям и принимать их. Коммуникативные навыки совершенствуются, так как при выполнении кейса студенты должны общаться только на русском языке, формируя неподготовленную речь.

Заключение: На основе проведенного исследования сделан вывод о большом потенциале метода кейсов для подготовки иностранных студентов к межкультурному взаимодействию, поскольку он позволяет организовать работу иностранных студентов в национально неоднородной группе, мотивировать их совместную работу и общение для решения общей проблемы, учить их самостоятельно находить информацию. Студенты учатся не только анализировать и синтезировать информацию, мыслить критически и творчески, но также развивают свои коммуникативные навыки, социокультурную компетенцию, толерантное отношение к представителям иных культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Багиров, И.Х. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины / И.Х. Багиров, Б.С. Бурыхин. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – С. 118–129.
2. Гайрбекова, К.Ю. Игровые интерактивные технологии как средство обучения РКИ / К.Ю. Гайрбекова. – Текст : непосредственный // Рефлексия. – 2018. – № 5. – С. 39–43.
3. Долгоруков, А.М. Casestudy как способ понимания. Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / А.М. Долгоруков. – Текст : непосредственный // Центр интенсивных технологий образования. – Москва, 2002. – С. 21–44.
4. Лежнина, Л.В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект / Л. В. Лежнина. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2008. – № 5. – С. 68–70.
5. Оскольская, И.А. Активное внедрение технологии кейс-стади в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / И.А. Оскольская. – Текст : непосредственный // Вестник современной науки. – 2016. – № 3–2 (15). – С. 77–82.
6. Ухова, Л.В. Интерактивные формы обучения студентов-инофонов в условиях языковой среды / Л. В. Ухова. – Текст : непосредственный // Русский язык как неродной: новое в теории и методике : материалы III Междунар. науч.-метод. чтений. – Москва : Изд-во МГПИ, 2012. – С. 392 – 400.
7. Шермазанова, С.В. Использование кейс-технологии при обучении иностранным языкам / С.В. Шермазанова. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2015. – № 11/2 (13). – С. 455–462.

REFERENCES

1. Bagirov I.H., Buryhin B.S. Kejs-stadi kak interaktivnyj metod v obrazovanii studentov-jekonomistov v processe izuchenija discipliny [Case study as an interactive method in the education of economics students in the process of studying the discipline]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, no. 3, pp. 118–129.
2. Gajrbekova K.Ju. Igrovye interaktivnye tehnologii kak sredstvo obuchenija RKI [Interactive gaming technologies as a means of teaching RCT]. *Refleksija* [Reflection], 2018, no. 5, pp. 39–43.
3. Dolgorukov A.M. Sasestudy kak sposob ponimaniya. Prakticheskoe rukovodstvo dlja t'jutera sistemy Otkrytogo obrazovaniya na osnove distancionnyh tehnologij [With case study as a way of understanding. A practical guide for a tutor of an Open education system based on distance technologies]. *Centr intensivnyh tehnologij obrazovaniya* [Center for Intensive Education Technologies]. Moscow, 2002, pp. 21–44.
4. Lezhnina L.V. Kejs-metod v obuchenii pedagogov-psihologov: nauchno-metodicheskij aspekt [Case-method in teaching teachers-psychologists: scientific and methodological aspect]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2008, no. 5, pp. 68–70.
5. Oskol'skaja I.A. Aktivnoe vnedrenie tehnologii kejs-stadi v processe obuchenija inostrannomu jazyku studentov neязыkovykh special'nostej [Active implementation of case study technology in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Vestnik sovremennoj nauki* [Bulletin of Modern Science], 2016, no. 3–2 (15), pp. 77–82.
6. Uхова L.V. Interaktivnye formy obuchenija studentov-inofonov v uslovijah jazykovoj sredy [Interactive forms of teaching foreign students in a language environment]. *Russkij jazyk kak nerodnoj: novoe v teorii i metodike: materialy III Mezhdunar. nauch.-metod. chtenij* [Russian as a non-native language: new in theory and methodology]. Moscow: Izd-vo MGPI, 2012, pp. 392 – 400.

7. Shermazanova S.V. Ispol'zovanie kejs-tehnologii pri obuchenii inostrannym jazykam [The use of case technology in teaching foreign languages]. *Nauchnyj al'manah [Scientific Almanac]*, 2015, no. 11/2 (13), pp. 455–462.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Б. Быстрой, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: bistraieb@cspu.ru, ORCID: 0000-0001-5976-3465.

А.М. Ханафеева, старший преподаватель кафедры восточных и романо-германских языков, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: alfiah76@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.B. Bystray, Doctor of Sciences (Education), Professor, Department Chair, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: bistraieb@cspu.ru, ORCID: 0000-0001-5976-3465.

A.M. Khanafeyeva, Senior Lecturer, Department of Oriental and Romance-Germanic Languages, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: alfiah76@mail.ru.

УДК 37.022

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_32

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

**Online Test Pad как одно из современных средств оценивания
результатов обучения**

В данной статье рассматривается одна из многих платформ сети Интернет для создания тестов, а также других цифровых образовательных ресурсов – Online Test Pad, который относится к бесплатным универсальным конструкторам, обладающим широким функционалом. Описывается поэтапное создание теста и его преимущества. Цифровые образовательные ресурсы, созданные с помощью сервиса Online Test Pad, помогают педагогу не только провести проверку уровня усвоения учебного материала у обучающихся, но и дать им возможность лучше подготовиться к той или иной теме. Сервис позволяет создавать онлайн тесты любой сложности, а также содержит базу уже готовых онлайн тестов. В отличие от большинства сервисов для создания тестов, конструктор Online Test Pad предусматривает варианты 14 типов вопросов. В статье наглядно, в виде изображений, представлены все разделы, о которых идет речь.

Ключевые слова: бесплатная платформа, образовательный тест, Online Test Pad, универсальный конструктор, цифровые образовательные ресурсы.

**Vera Evgenievna Evdokimova,
Oksana Alexandrovna Kirillova,
Ekaterina Aleksandrovna Zhdanova**
Shadrinsk

Online Test Pad as one of the modern means of evaluating learning results

This article discusses one of the many Internet platforms for creating tests, as well as other digital educational resources – Online Test Pad which refers to free universal constructors with a wide range of functionality. The step-by-step creation of the test and its advantages are described. Digital educational resources created with the help of the Online Test Pad service help the teacher not only to check the level of assimilation of educational material among students but also to give them the opportunity to better prepare for a particular topic. The service allows you to create online tests of any complexity and also contains a database of ready-made online tests. Unlike most test creation services, the Online Test Pad constructor provides options for 14 types of questions. The article presents all the sections in the form of images.

Keywords: free platform, educational test, Online Test Pad, universal constructor, digital educational resources.

Информационные технологии предоставляют сегодня широкий спектр методов и приемов организации проверки знаний на базе компьютера. Онлайн-тестирование может быть организовано очень оперативно, именно тогда, когда оно наиболее актуально и востребовано [1; 5].

Одной из большинства бесплатных платформ, с разнообразным функционалом для создания тестов является Online Test Pad (Рис. 1). Он относится

к универсальным конструкторам, с помощью которого педагог может создавать цифровые образовательные ресурсы, направленные на проверку и контроль знаний изучаемого материала:

- тестов;
- кроссвордов;
- сканвордов;
- опросов;
- логических игр;
- диалогов [2].

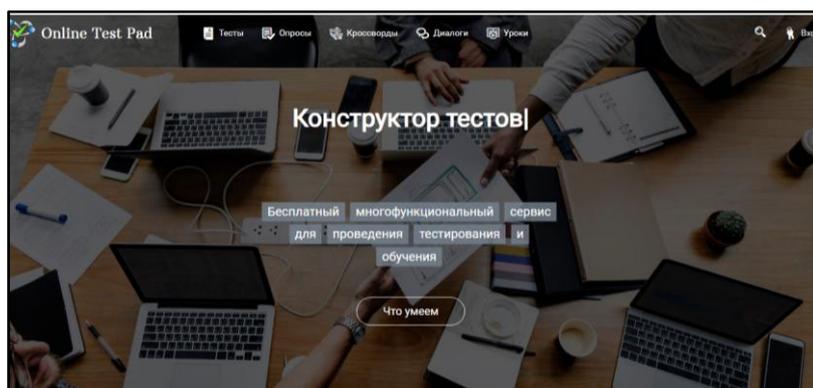


Рис. 1. Главная страница Online Test Pad

Ресурсы, созданные с помощью сервиса Online Test Pad, помогают педагогу не только провести проверку уровня усвоения учебного материала у обучающихся, но и дать им возможность лучше подготовиться к той или иной теме.

Сервис позволяет создавать онлайн тесты любой сложности, а также содержит базу уже готовых онлайн тестов [3].

Конструктор тестов предусматривает варианты 14 типов вопросов, в том числе: установление последовательности, заполнение пропусков, последовательное исключение, диктант, одиночный или множественный выбор ответов, ввод чисел или текста, добавление файлов и др. Кроме того, есть возможность вставлять изображение как в вопрос, так и в варианты ответов, что позволяет разнообразить учебные задания. В тестах на соответствие и на восстановление последовательности можно подключить инструмент перетаскивания.

По каждому заполненному опроснику педагог может получить статистику ответов, ему будет доступен просмотр каждого результата, статистики ответов и набранных баллов, которую можно загрузить в формате Excel.

Создание образовательного теста на платформе проходит в несколько этапов. Следует отметить, что данные этапы подходят для создания тестовых заданий и на других онлайн платформах.

Этап 1. Подготовка к тесту.

Для подготовки к созданию образовательного теста на платформе необходимо выполнить ряд действий: зарегистрироваться, придумать тему теста, выбрать аудиторию, на которую будет рассчитан тест, подготовить описание теста, а именно, на кого рассчитан, какова цель теста, какие знания возможно проверить с его помощью; ряд вопросов по заданной теме и ответы на них – правильные и неправильные. Также рекомендуется подготовить визуальную информацию: изображение на начальную страницу теста и вопросам, но это необязательное условие, т.к. к каждому вопросу картинки в одном тексте должны быть подобраны в одном стиле, что порой невозможно сделать и по времени затратно.

После выполнения предложенных шагов первого этапа, переходим ко второму.

Этап 2. Непосредственное создание теста.

Рассмотрим данный этап более подробно.

После регистрации/входа на платформу пользователь попадает в личный кабинет. В правом верхнем углу, рядом с именем, нажатием на «галочку», раскрываем список, в котором выбираем создание теста. Перед нами открывается большое и практически чистое окно «Мои тесты» (тестов в нем еще нет) – Рис. 2.

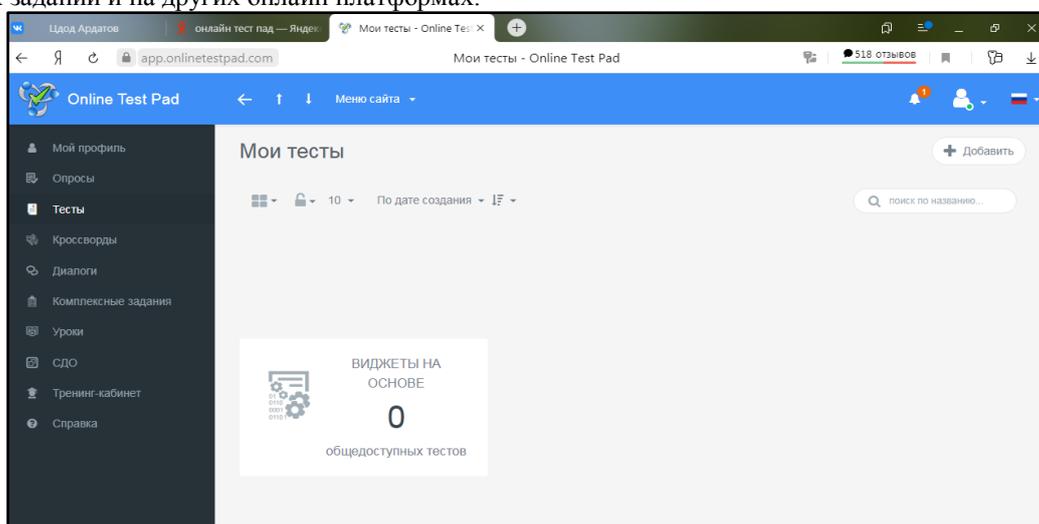


Рис. 2. Окно «Мои тесты»

Чтобы макет/черновик теста появился в профиле (*лично кабинете*) необходимо нажать в правом верхнем углу значок «+ добавить». После чего появится окно, где необходимо ввести название теста в открывшемся окне «Добавление нового теста»

и выбрать тип – образовательный тест, завершив все действия нажатием кнопки «Добавить» (Рис. 3).

Далее открывается важное окно-конструктор, в котором будет выполняться множество действий (Рис. 4).

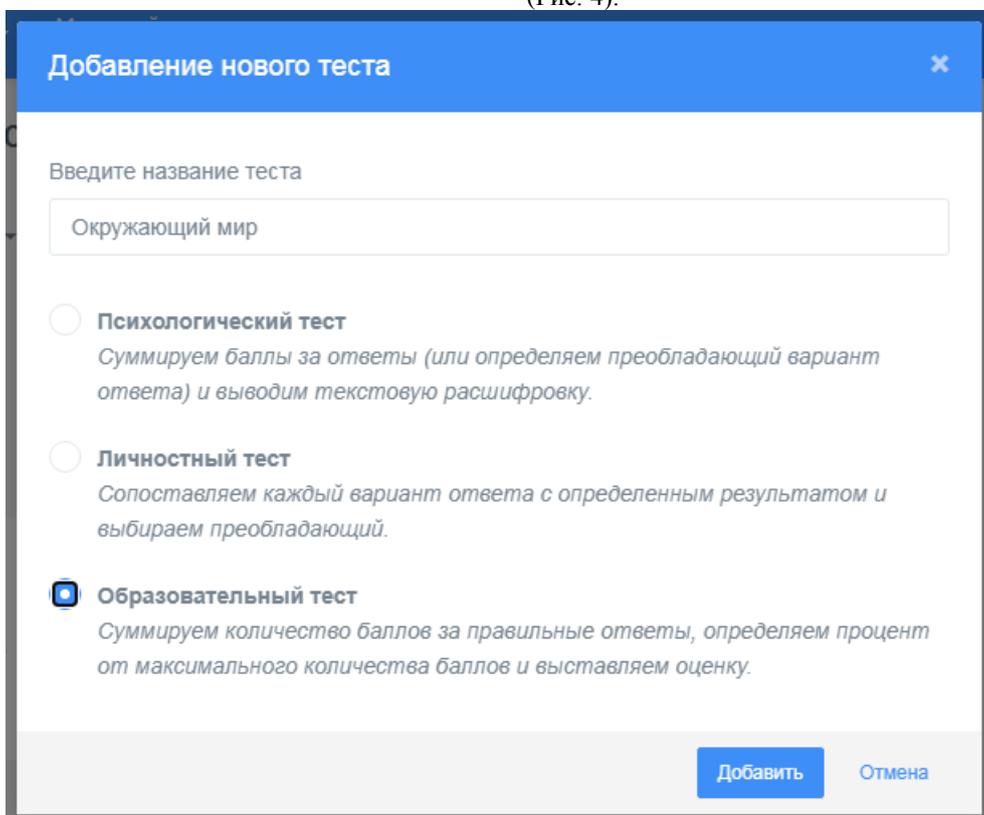


Рис. 3. Добавление темы теста

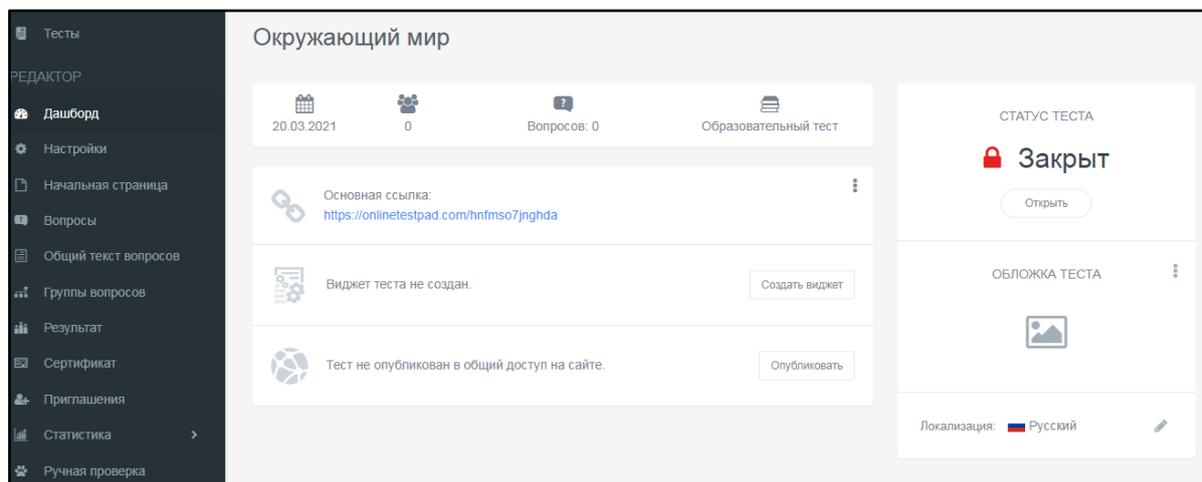


Рис. 4. Действия теста

Рассмотрим панель действий создания теста, которая находится в левой части окна (рис. 4). Первый раздел, с которого начинается создание теста – *дашборд*. Под дашбордом понимается схема, таблица или график (или все вместе), показывающий аналитические данные, добытые из разных источников, но связанные между собой.

В данном разделе следует нажать кнопку «создать виджет» – небольшое приложение, которое позволит использовать тест на своем сайте, блоге, форуме (Рис. 5).

Следующий раздел для настраивания – карточка теста, а которой выбираем тип теста – *образовательный* (Рис.6).

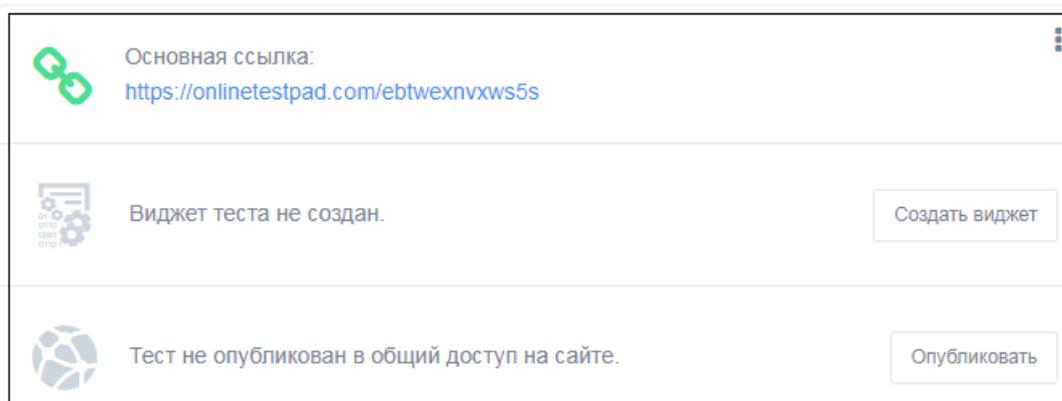


Рис. 5. Создание виджета

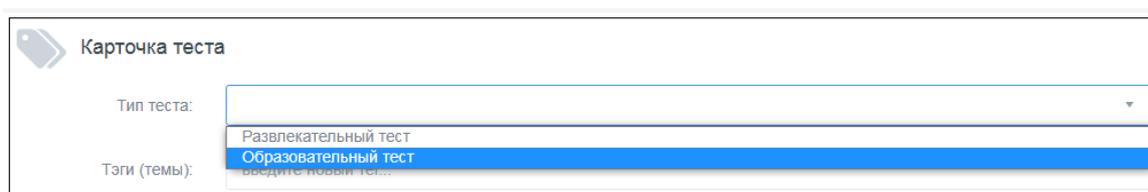


Рис. 6. Карточка теста

Вписываем теги тесту, т.е. те слова, которые подходят именно к создаваемому тесту. Теги равносильны хештегам, их можно выбрать несколько. Для добавления тега пишутся слова, и с помощью клавиши Enter добавляются теги (Рис. 7).

Также рекомендуется добавить в тест обложку теста, с помощью кнопки изображения (Рис. 8).

Картинку загружаем по стандартному плану: выбираем файл из папки, нажимаем на нужное

изображение, загружаем, подгоняем размер и сохраняем.

Разделы «Статус теста» и «Опубликовать» заполняются в последнюю очередь, когда тест полностью готов и пройден самим педагогом для проверки на ошибки и не точности.

Следующий раздел «Настройки», в который переходим, нажав на данную вкладку. В основной части экрана открываются настройки теста (Рис. 9).

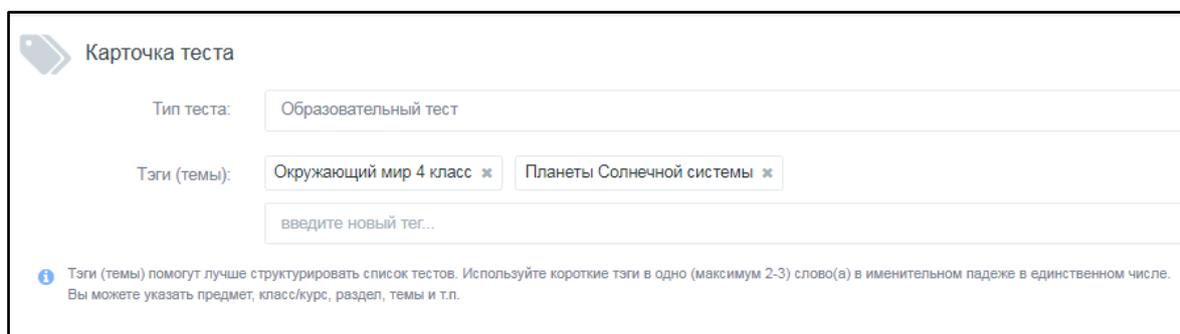


Рис. 7. Добавление тегов в тест

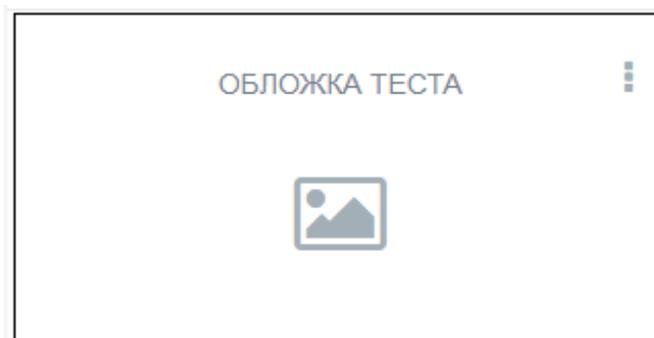


Рис. 8. Добавление обложки

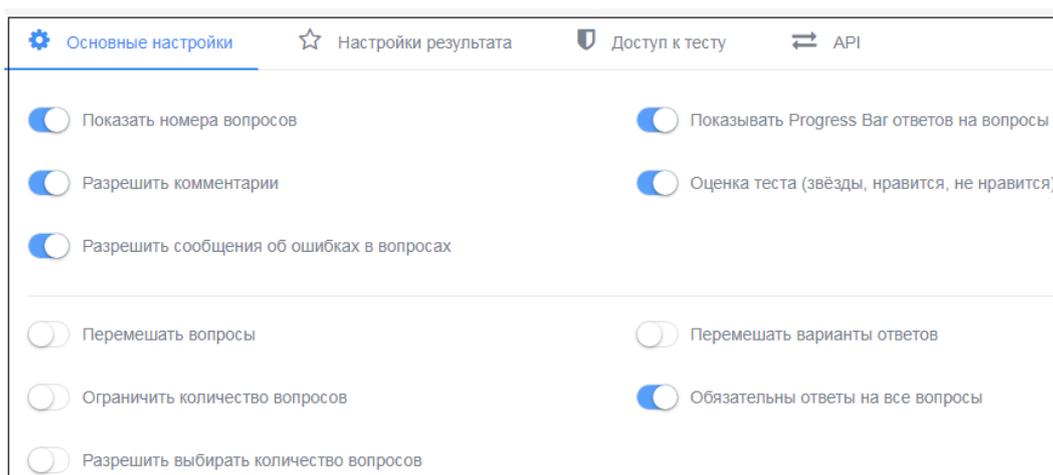


Рис. 9. Настройки теста

Начнем с основных настроек: они уже выделены, синим шрифтом, поэтому ничего не нажимаем. Под основными настройками видим множество выдвигаемых кнопок, которые соответствуют тому или иному действию теста. Педагог может менять их в зависимости от сложности/простоты/типа создаваемого теста.

Теперь переходим на вкладку «Настройки результата» (Рис. 10), где необходимо выбрать нужные настройки.

Аналогично настраивается доступ к тесту, кнопка «Доступ к тесту», которая находится справа от кнопки «Настройки результата» и «API».

На панели слева переходим к следующему разделу «Начальная страница» (Рис. 11).

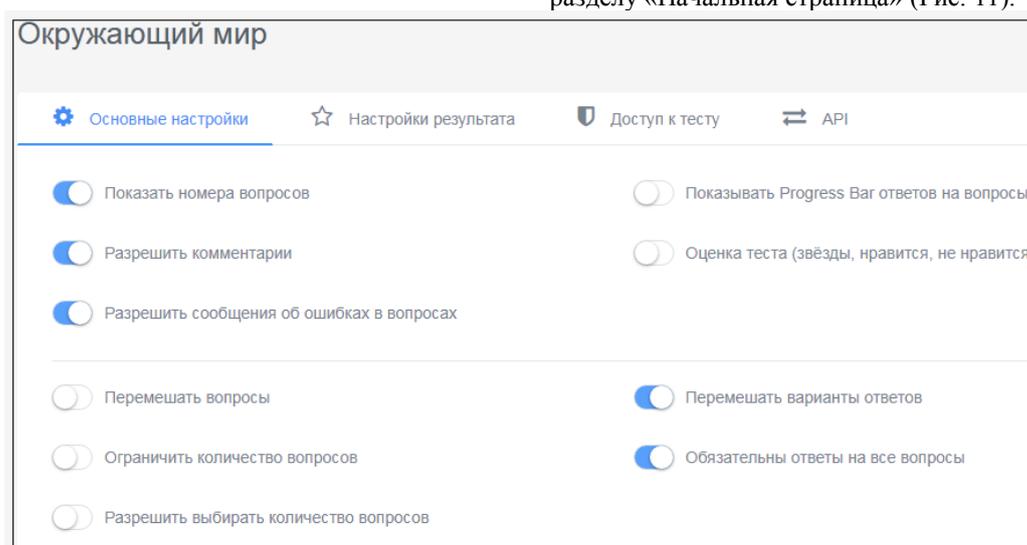


Рис. 10. Настройки результата теста

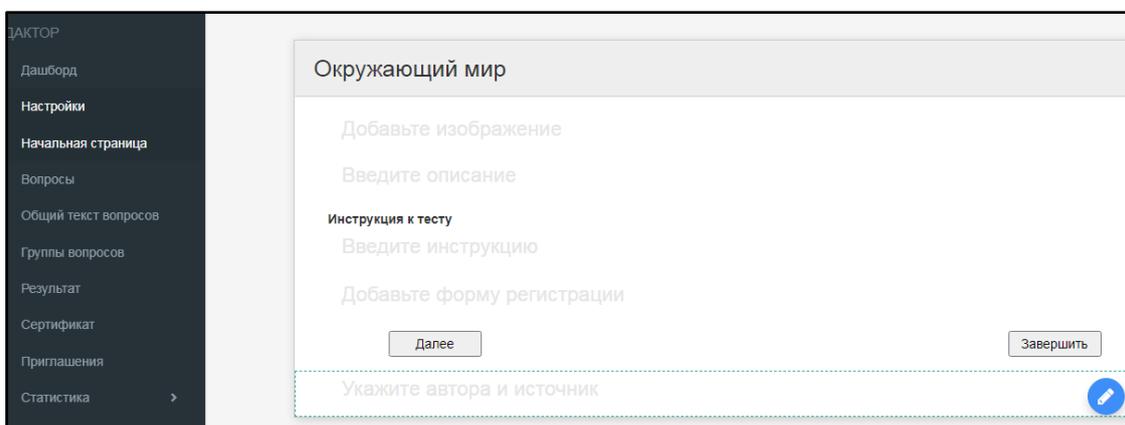


Рис. 11. Раздел «Начальная страница»

В данное окно добавляем ту информацию, которую подготовили на первом этапе создания теста. Добавляем изображение для первоначальной страницы теста, вводим описание теста. После этого нажимаем «Сохранить» и переходим дальше. Аналогично заполняем строку «Инструкция к тесту». Переходим к форме регистрации: и нажимаем кнопку «Редактирование» (карандаш). Открывается

окно, в строчке которого уже написан текст «Заполните форму регистрации» – его оставляем без изменений. Для того, чтобы педагог знал, кто выполнил тест, следует добавить строку для заполнения обучающимися своих личных данных, например, фамилия, имя, возраст, класс и т.д. Для этого нажимаем значок «Добавить» (Рис. 12):



Рис. 12. Добавление строки личных данных

В строку «Название параметра» можно, например, вписать «Фамилия, имя» и выбрать «Обязательный к заполнению», сохранить все свои действия.

Если для теста педагогу требуется узнать у проходящих тест дополнительную информацию (email, телефон или другие данные), то необходимо добавить еще строчки регистрационных данных. Добавление строчек регистрации всегда зависит от количества той информации, которую необходимо получить.

Строка «Укажите автора и источник» заполняется аналогично.

В строке «Автор» педагог может указать свою фамилию, имя, отчество (можно включить сюда и должность).

В строке «Ссылка на автора» можно добавить ссылку на любую из официальных страничек в социальных сетях или на сайтах, можно вставить ссылку на страницу «Инфоурок», ВКонтакте и пр.

Следующий раздел, который необходимо заполнить «Вопросы». В нем еще нет ни одного вопроса. Для того, чтобы начать заполнять тест вопросами в нижнем правом углу необходимо найти знак «+» и нажать на него, после чего справа сбоку откроется окно с выбором типа заданий для вопросов (Рис. 13).

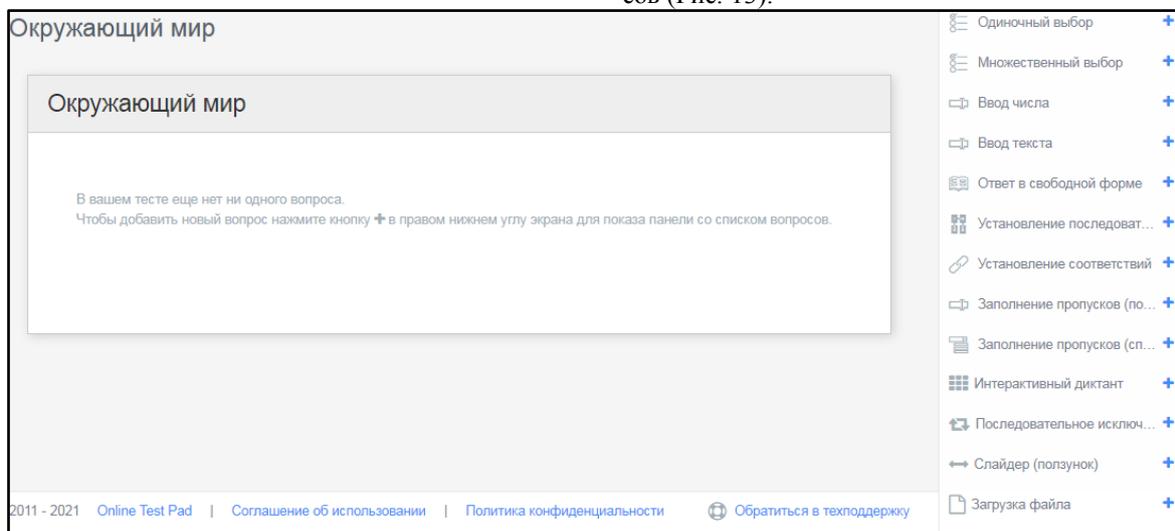


Рис. 13. Выбор типа заданий.

Рассмотрим создание заданий в тесте на примере типа тестового задания «Одиночный выбор».

В поле «Текст вопроса» пишем сам текст вопроса, при необходимости добавляем к нему картинку.

В окне на рисунке 14 видим, что вариантов ответов по умолчанию предусмотрено только два (1 и 2). Педагог может добавить еще один или даже несколько вариантов ответов. Для этого следует нажать кнопку «Добавить», которая находится справа от названия «Варианты ответов». Так же

необходимо проставить *количество баллов* в правильном варианте ответов, чтобы отследить результаты тестирования, баллы проставляются в диапазоне: от 1 до бесконечности.

На рисунке 15 приведен пример вопроса теста, так, как он будет выглядеть на экране при прохождении теста тестируемыми. Его можно отредактировать с помощью кнопки «Редактировать» или удалить данный вопрос.

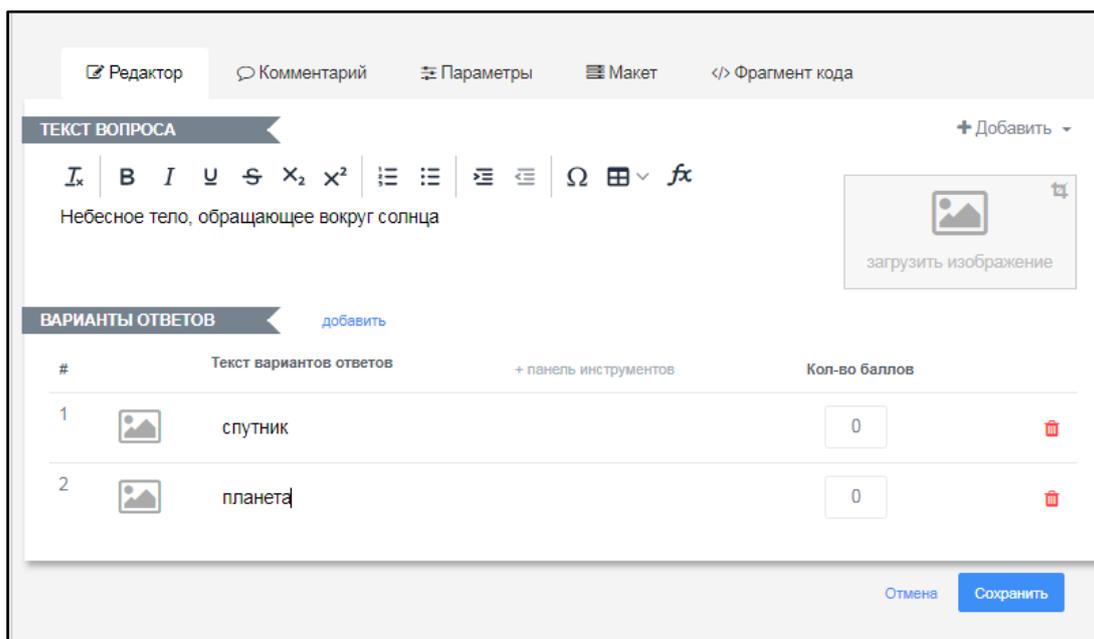


Рис. 14. Настройка вариантов ответа



Рис. 15. Предварительный просмотр теста

Для того, чтобы добавить в тест еще один вопрос, используем в верхней части синий плюсики и аналогично первому вопросу заполняем поля.

Для того, чтобы педагог видел список обучающихся, прошедших тест, необходимо зайти в раздел «Результат» и настроить его на свое усмотрение.

Платформа Online Test Pad предлагает создать для прошедших тест сертификат.

Для создания сертификата в разделе «Сертификат» необходимо передвинуть кнопку слева на

право (включить возможность создания сертификата), после чего выполнить настройки, которые помогут сформировать сертификат автоматически по завершению прохождения обучающимися теста (Рис. 16.)

Для того, чтобы имя пользователя в сертификате проставлялось автоматически, необходимо нажать одну из кнопок и выбрать регистрационный параметр (Рис. 17).

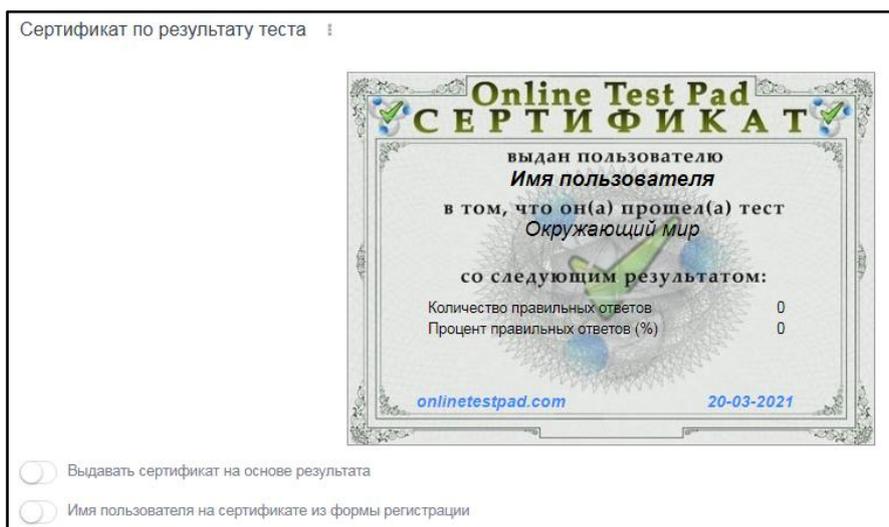


Рис. 16. Сертификат

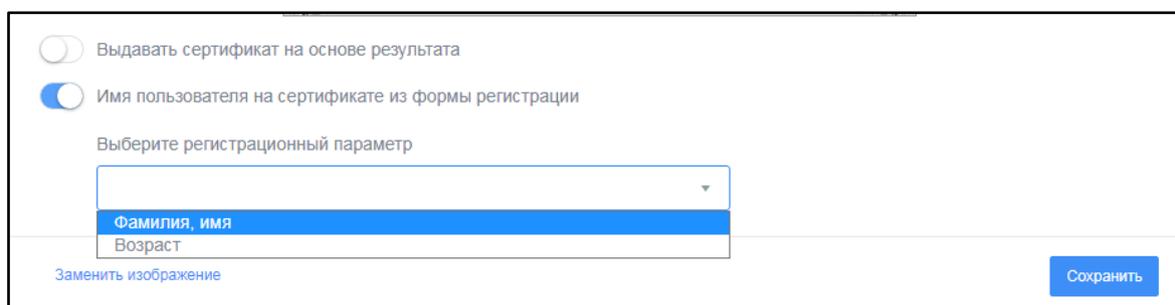


Рис. 17. Настройка опций сертификата

После того, как все разделы теста настроены, переходим к работе со статусом теста, т.е. необходимо снова вернуться в первый раздел «Дашборд». В окне настроек видим, что в данный момент статус теста закрыт. Открываем тест, нажав на кнопку «Открыть». Теперь тест смогут увидеть все желающие.

Тест готов, но не опубликован. Прежде, чем опубликовать тест на самой платформе Online Test Pad, необходимо самому пройти тест. Для этого просто нажимаем на ссылку, которую видим на рисунке 18:

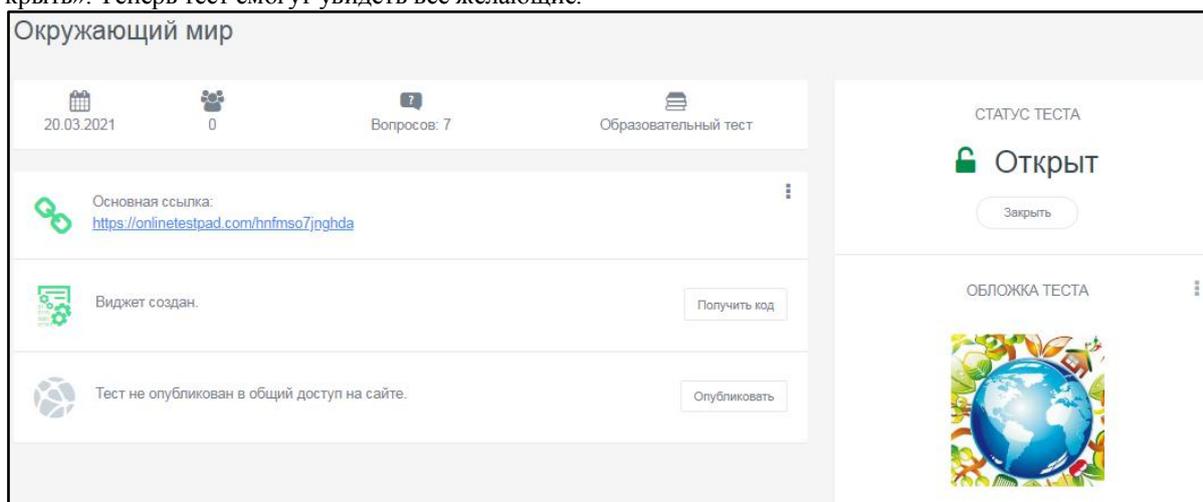


Рис. 18. Ссылка для прохождения теста

После прохождения теста платформа сразу же выдает его результаты и предлагает сохранить свой сертификат. Сертификат можно скачать в двух вариантах: PDF и JPG. После чего можно закрыть страницу и вернуться к первоначальной странице с

разделом дашбордом, и опубликовать тест в общий доступ платформы Online Test Pad. Для этого находим кнопку «Опубликовать», а затем, «Опубликовать на сайте».

Для того, что бы посмотреть результаты теста, педагогу достаточно зайти в раздел «Статистика», где отображаются данные о количестве пройденных тестов; ведется статистика по отдельным ответам; представлена таблица правильности ответов на все вопросы, где указан процент респондентов ответивших на вопрос правильно, частично правильно, неправильно; статистика по результатам; таблица результатов; сводные данные.

Таким образом, создание теста на платформе Online Test Pad не составляет труда. Кроме того, ее использование имеет множество преимуществ:

- созданные тесты можно не публиковать в общий доступ, а пользоваться «внутри» платформы для ограниченного числа пользователей;
- легко и просто посмотреть статистику прохождения теста;
- данные с результатами теста выгружаются в Excel;
- тест в электронном виде можно экспортировать в другой формат, после чего его можно распечатать;
- создав «виджет» можно его размещать у себя на странице или сайте;

- ограничивать время прохождения теста;
- ограничивать количество попыток прохождения теста;
- менять местами вопросы, при этом все будет правильно считаться;
- выставлять как необходимо педагогу баллы, снижать баллы за неточности в ответах;
- возможность получить сертификат;
- выбрать стилизацию теста, в зависимости от дисциплины и темы;
- использовать уже готовые тесты и организовывать совместный доступ [4; 6].

Таким образом, облачная система Online Test Pad может быть использована в образовательных учреждениях педагогами для тестирования обучающихся, проведения экспресс-проверок уровня знаний, зачётов и контрольных работ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2022 году по теме «Дистанционные платформы как средство организации цифрового образовательного контента» (№16-447 от 23.06.2022).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воробьева, С.В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе : учебник для вузов / С.В. Воробьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 770 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/471728> (дата обращения: 22.08.2022). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
2. Забродина, Е.В. Online Test Pad как современное средство оценивания результатов обучения на уроках технологии / Е.В. Забродина, А.Д. Филяева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 49 (391). – С. 380-382.
3. Забродина, Е.В. Сравнительная характеристика ресурсов QUIZZ и ONLINE TEST PAD в качестве методического инструмента учителя технологии / Е.В. Забродина, М.В. Голованов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 51 (393). – С. 363-365.
4. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учебное пособие / В. А. Красильникова ; Оренбургский гос. ун-т. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 291 с. – Текст : непосредственный.
5. Парфентьев, Е.А. Методические рекомендации по использованию компьютерного мониторинга учебных достижений обучающихся на уроках технологии / Е.А. Парфентьев, С.А. Королёв. – Текст : непосредственный // Научное обозрение : рефератив. журн. – 2019. – № 1. – С. 8-29.
6. Табачук, Н.П. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / Н.П. Табачук. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. – 104 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Vorob'eva S.V. Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole: uchebnik dlja vuzov [Modern means of evaluating learning outcomes in secondary schools]. Moscow: Jurajt, 2021. 770 p. URL: <https://urait.ru/bcode/471728> (Accessed 22.08.2022).
2. Zabrodina E.V., Filjaeva A.D. Online Test Pad kak sovremennoe sredstvo ocenivaniya rezul'tatov obuchenija na uroках tehnologii [Online Test Pad as a modern means of evaluating learning outcomes in technology lessons]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2021, no. 49 (391), pp. 380-382.
3. Zabrodina E.V., Golovanov M.V. Sravnitel'naja harakteristika resursov QUIZZ i ONLINE TEST PAD v kachestve metodicheskogo instrumenta uchitelja tehnologii [Comparative characteristics of QUIZZ and ONLINE TEST PAD resources as a methodological tool for technology teachers]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2021, no. 51 (393), pp. 363-365.
4. Krasil'nikova V.A. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v obrazovanii: uchebnoe posobie [The use of information and communication technologies in education]. Orenburg: OGU, 2012. 291 p.
5. Parfent'ev E.A., Korol'ov S.A. Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju komp'juternogo monitoringa uchebnyh dostizhenij obuchajushihhsja na uroках tehnologii [Methodological recommendations on the use of computer monitoring of educational achievements of students in technology lessons]. *Nauchnoe obozrenie: referativ. zhurn.* [Scientific review], 2019, no. 1, pp. 8-29.
6. Tabachuk N.P. Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obuchenija: ucheb. posobie [Modern means of evaluating learning outcomes]. Habarovsk: Izd-vo Tihookean. gos. un-ta, 2017. 104 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

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

Е.А. Жданова, студентка факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: zhdanova_ekat@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9732-302X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

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

E.A. Zhdanova, Student, Faculty of Computer Science, Mathematics and Natural Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: zhdanova_ekat@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9732-302X.

УДК 372.8

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_41

**Вера Евгеньевна Евдокимова,
Анна Владиславовна Сизова**
г. Шадринск

Использование среды Lego WeDo для обучения детей 6-7 лет программированию

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – обучение детей первоначальным навыкам программирования. Современные дети живут в эпоху современного цифрового прогресса и развития роботостроения. Технические достижения и инновации все быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают большой интерес у детей к современной технике. Дети очень быстро осваивают смартфоны, планшеты и другие технические средства, поэтому бывает очень сложно не упустить момент, когда ребенок становится зависим от гаджетов. Полностью оградить ребенка от такой техники и компьютерных технологий практически невозможно, поэтому нужно использовать эти технологии на пользу становления личности ребенка. Разработанные этапы обучения программированию детей шести-семи лет и предложенные задания помогут приобрести первоначальные знания и навыки написания программ, развить логическое мышление и умение самостоятельно добывать знания, выводом закономерности из практического опыта и проверяя свои предположения экспериментальным путем. В статье авторы под возрастом детей 6-7 лет рассматривают старший дошкольный возраст.

Ключевые слова: этапы обучения программированию, среда Lego WeDo, дети 6-7 лет.

**Vera Evgenievna Evdokimova,
Anna Vladislavovna Sizova**
Shadrinsk

Using the Lego WeDo environment to teach children 6-7 years of programming

The article is devoted to an urgent problem today – teaching children the initial programming skills. Modern children live in the era of modern digital progress and the development of robotics. Technical achievements and innovations are increasingly penetrating into all spheres of human activity and arouse great interest among children in modern technology. Children learn smartphones, tablets and other technical means very quickly, so it can be very difficult not to miss the moment when a child becomes addicted to gadgets. It is almost impossible to completely protect a child from such equipment and computer technologies, therefore it is necessary to use these technologies for the benefit of the formation of the child's personality. The developed stages of teaching programming to children aged six or seven and the proposed tasks will help to acquire initial knowledge and skills of writing programs, develop logical thinking and the ability to independently acquire knowledge, deducing patterns from practical experience and testing their assumptions experimentally. In the article, the authors consider the senior preschool age under the ages of 6-7 years.

Keywords: stages of learning programming, Lego WeDo environment, 6-7 years old children.

У современных детей цифровое детство и важно их обучать элементарной компьютерной грамотности. Шесть-семь лет – это идеальный возраст для начала изучения основ программирования. Азы программирования сегодня так же важны,

как умение читать, считать и писать. Начальные навыки программирования научат ребенка логически мыслить, понимать причинно-следственные связи, находить множество решений одной задачи,

планировать свои действия. Сложностей при изучении программированию у ребенка не возникнет, если педагог правильно построит процесс обучения. Жизнь ребенка 6-7 лет – игра. Целесообразно и процесс обучения программированию проводить через игру.

Можно выделить основные особенности обучения детей данного возраста: основное внимание уделяется самому процессу, а не результату; дети данного возраста имеют небольшой объем внимания и недостаточно развитую память, поэтому необходимо использовать поэтапное объяснение изучаемого материала; процессы возбуждения преобладают над процессами торможения; обучение должно строиться на основе непосредственного восприятия детьми свойств предметов и явлений.

Занятия по программированию строятся через игровые задания, что повышает интерес детей к данному виду деятельности. На занятиях используется разные формы обучения: групповая (при объяснении материала) и индивидуальная форма работы (графические диктанты, работа с карточками).

Весь процесс обучения программированию строится в соответствии со следующими этапами:

- 1) знакомство с блоками среды программирования Lego WeDo;
- 2) построение программы (бескомпьютерный способ обучения);
- 3) программирование в среде Lego WeDo (работа за компьютером).

Для того чтобы перейти к обучению детей основам программирования в среде Lego WeDo, необходимо научить ребенка составлять верную последовательность действий для достижения желаемого результата.

Важно помнить, что работа со средой программирования происходит на компьютере, поэтому следует строго соблюдать САНПиН: для детей 3-7 лет занятие за компьютером не более 15 минут в день [2]. В связи с этим обучение программированию целесообразно условно разделить на бескомпьютерное обучение и работа на компьютерах непосредственно в среде Lego WeDo.

Рассмотрим этапы обучения программированию детей 6-7 лет более подробно.

Первый этап – знакомство с блоками среды программирования Lego WeDo.

Детям предлагается знакомство с пиктограммами среды программирования Lego WeDo. Происходит заучивание программы действий, построение связи между элементами программ, связи между элементами составления алгоритмов и блоками среды.

После изучения структуры блок-схемы и блоков среды программирования Lego WeDo можно перейти к решению простых задач с использованием блок-схем. Все задания направлены на закрепление знаний о функциях блоков и формирование умений соединять блоки. В качестве примера можно привести следующие задания.

Задания с блоками «начало».

Задание 1 – обучающимся предлагаются карточки с пиктограммами блока «начало» и озвучивается задание, записанное на карточке, или предлагается зачитать его ребенку.

Цель – закрепить знания о блоках «начало».

Выполнив задание, дети поясняют свои действия педагогу.

Пример карточки с таким заданием приведен на рисунке 1.



Рис. 1. Найти лишнее

Задание 2 – обучающимся предлагается карточка с заданием, в котором нужно соединить линией элемент из блок-схемы с элементами из среды программирования Lego WeDo.

Цель задания – продолжение закрепления знаний о блоках «Начало»

Выполнив задание, дети также объясняют почему выбрали именно эти блоки.

Пример данного задания приведен на рисунке 2.



Рис. 2. Соединить линией

Далее подобные задания проводятся на закрепление блоков: «ввода и вывода данных», «условия и принятие решения» и блок «действия»

После того, как дети выучат блоки среды программирования и будут знать, как они соотносятся с элементами алгоритма, задание усложняется.

Задание 3 – обучающимся предлагается набор пиктограмм с изображениями блоков среды программирования и озвучивается задание – создать как можно больше комбинаций (элементов программ) из пиктограмм.

Цель – формирование навыков установления связи между блоками программы.

Пример данного задания представлен на рисунке 3.



Рис. 3 Создание комбинаций

Таким образом, изучение блоков среды программирования позволяет закрепить полученные знания о блоках среды программирования Lego WeDo, о их функционале, умения соединять блоки среды и получить первоначальные навыки об элементах программы,

Второй этап – построение программы (бескомпьютерный способ обучения).

На данном этапе происходит обучение программированию происходит бескомпьютерным способом. Для того, чтобы перейти к программированию на компьютере обучающимся необходимо научиться выстраивать программы на уровне логики, т.е. прежде чем запрограммировать робота ребенок должен представить последовательность

действий, которые приведут робота в движение. На втором этапе обучение ребенок учится выстраивать программы с помощью карточек, а после отработки данного навыка с легкостью сможешь представить решение конкретного задания и перенести его в среду программирования.

Для выполнения заданий педагог предварительно подготавливает комплект набора карточек-пиктограмм блоков среды программирования Lego WeDo.

Набор включает карточки с блоками управления мотором, карточку с блоком «запуск программы», набор карточек с цифрами. Все наборы обучающимся выдаются в двух экземплярах.

Пример карточек приведен на рисунке 4.



Рис. 4. Пиктограммы

Для данного комплекта разработаны следующие задания.

Задание 1 – обучающимся выдается набор карточек-пиктограмм, озвучивается текстовая задача – робот должен ехать вперед – и, предлагается из пиктограмм блоков среды программирования составить небольшую программу, направленную на движение робота.

Цель: закрепление знаний о блоках, подготовка к программированию в среде Lego Wedo.

Следует обратить внимание, что при выполнении всех заданий дети должны обязательно пояснять свои действия, объяснять выбор того или иного элемента программы и приводить аргументы.

После составления программы педагог предлагает детям игру на проверку выполненных заданий. Выбирается ребенок, который должен сыграть роль робота, обязательное условие – желание ребенка участвовать в игре.

Если желающих быть роботом больше одного человека, можно предложить детям использовать считалку. Выбранный ребенок должен выполнить движение робота, заданные программой.

Решение данного задания представлено на рисунке 5.

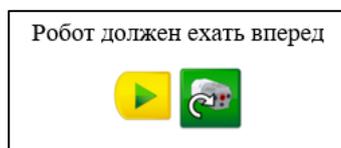


Рис 5. Движение вперед

Задание 2 – выполняется аналогично первому

заданию. Отличается задание поставленной задачей: робот должен ехать назад.

Цель: закрепление знаний о блоках, подготовка к программированию в среде Lego Wedo.

Решение данного задания представлено на рисунке 6.

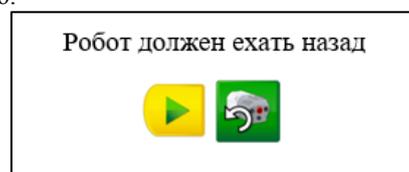


Рис. 6. Движение назад

Задание 3 – выполняется аналогично предыдущим заданиям. Отличие состоит в том, что усложняется задача: робот должен ехать вперед 5 секунд.

Цель: закрепление знаний о блоках; подготовка к программированию в среде Lego Wedo; отработка навыков счета.

Сложность выполнения задания заключается в том, что дети данного возраста не ориентируются во времени, поэтому педагогу следует предварительно предложить следующие задания на предыдущих занятиях, связанные с ориентировкой во времени, например, послушать звук секундной стрелки, присесть в течении пяти секунд, предложить устный счет до пяти, наблюдая за таймером и называть на каждую секунду цифру и пр.

Детям, как и по предыдущему заданию, предлагается игра, где ребенок выполняет движение робота по составленной из карточек программе.

Решение данного задания представлено на рисунке 7.



Рис. 7. Движение вперед

Задание 4 – выполняется аналогично предыдущему заданию, только робот должен ехать назад 5 секунд.

Цель: закрепление знаний о блоках; подготовка к программированию в среде Lego WeDo; отработка навыков счета.

Правильность выполнения задания также проверяется ребенком при выполнении действий программы.

Решение данного задания представлено на рисунке 8.



Рис. 8. Движение назад

Третий этап – программирование в среде Lego Education WeDo (работа с компьютером).

На данном этапе происходит проверка созданных программ на компьютере. После того, как обучающиеся научились выстраивать программы из карточек, они переходят в среду программирования. Ребенок уже знает, как установить последовательность действий, чтобы привести робота в движение и применяют эти знания уже для конкретного робота. Дети выполняют уже знакомые

задания второго этапа обучения программированию. Постепенно задания усложняются, это связано с тем, что в программы дополняются новыми элементами: Lego-коммутатор, мотор, датчик движения, датчик наклона.

Прежде чем приступить к работе за компьютером педагог должен провести с обучающимися предварительную работу – проводится инструктаж по технике безопасности при работе с компьютером.

Прежде чем приступить к программированию на компьютере педагог знакомит обучающихся с интерфейсом среды программирования Lego WeDo.

Со многими элементами среды дети уже познакомились на предыдущих этапах обучения и, кроме того, уже пробовали соединять блоки друг с другом, но все это происходило с помощью карточек-пиктограмм.

После того, как интерфейс среды изучен, предлагается собрать модель «Гонимая машина».

Для выполнения заданий третьего этапа обучения программированию, к собранной модели нужно подключить датчики, которые будут приводить ее в движение.

Педагог объясняет, как подключить мотор и датчики с помощью кабеля, который идет от датчиков или мотора к Lego-коммутатору. Датчики и мотор будут работать при подключении к любому из портов Lego-коммутатора, коммутатор подключается к компьютеру через USB-порт.

Рассмотрим задания, направленные на работу с блоками непосредственно в самой среде Lego WeDo.

Задание 1 – обучающимся выдаются компьютеры, а также собранные роботы и озвучивается задание: построить программу – робот должен ехать вперед; проверить программу.

Цель: закрепление навыков работы в среде программирования Lego WeDo.

Далее обучающиеся подключают робота и проверяют правильность написания программы. Решение данного задания представлено на рисунке 9.



Рис. 9. Движение вперед

Задание 2 – аналогично первому заданию, обучающимся предлагается написать программу для робота: робот должен ехать вперед 5 секунд.

Цель: закрепление навыков работы в среде

программирования Lego WeDo.

Решение данного задания представлено на рисунке 10.



Рис. 10. Движение вперед

На данном этапе происходит закрепление знаний и умений, полученных на предыдущих этапах обучения программированию. В итоге обучающиеся успешно решают поставленные перед ними задачи, требующие составления алгоритма действий и написания программы.

Следует отметить, что все рассмотренные этапы обучения программированию построены так, что знания и умения, полученные на предыду-

щих этапах, закрепляются и дополняются на последующих. В итоге обучающиеся успешно решают поставленные перед ними задачи, требующие составления алгоритма действий и написания программы.

Таким образом, используя среду Lego WeDo, дети познают основы программирования, а полученные умения помогут в дальнейшем развиваться в области робототехники.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Евдокимова, В.Е. Организация занятий по робототехнике для дошкольников с использованием конструкторов LEGO WeDo / В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова // Информатика в школе. – 2019. – № 2 (145). – С. 60-64.
2. СанПиН 2.4.4.3172-14. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420207400>.

REFERENCES

1. Evdokimova V.E., Ustinova N.N. Organizacija zanjatij po robototehnike dlja doshkol'nikov s ispol'zovaniem konstruktorov LEGO WeDo [Organization of robotics classes for preschoolers using LEGO WeDo constructors]. *Informatics at school [Computer science at school]*, 2019, no. 2 (145), pp. 60-64.
2. SanPiN 2.4.4.3172-14. Sanitarno-jepidemiologicheskie trebovanija k ustrojstvu, sodержaniju i organizacii rezhima raboty obrazovatel'nyh organizacij dopolnitel'nogo obrazovanija detej [Sanitary and epidemiological requirements for the device, content and organization of the operating mode of educational organizations of additional education for children]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420207400>.

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.В. Сизова, студент факультета информатики, математики и естественных наук, образовательная программа «Информатика», «Математика» направления подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sizaaa21@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7763-347X.

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.V. Sizova, student of the Faculty of Informatics, Mathematics and Natural Sciences, field of training «Informatics», «Mathematics», the direction of training Pedagogical education (with two training profiles), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail sizaaa21@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7763-347X.

Наталья Владимировна Ермалович
г. Барановичи, Республика Беларусь

Деятельность филиала кафедры филологии в контексте формирования профессиональной компетентности будущих специалистов

В статье рассматривается актуальный вопрос – деятельность филиала кафедры филологии как структурного подразделения кафедры в контексте профессионального становления будущих специалистов образовательных учреждений в условиях модернизации содержания образования в высшей школе. Раскрываются цели и задачи, содержание основных направлений работы филиала кафедры, предлагаются традиционные и нестандартные формы взаимодействия вуза и школы, способствующие усилению практикоориентированности образовательного процесса, профессиональному самоопределению студентов, развитию навыков педагогического мастерства, творческой самореализации. Анализ реальных достижений и перспективности развития партнерских отношений, основанных на определенных действующих принципах, убеждает в значимости деятельности филиала кафедры в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: филиал кафедры филологии, профессиональная компетентность, практикоориентированность образовательного процесса, специалисты-филологи, направления и формы работы.

Natalia Vladimirovna Ermalovich
Baranovichi, the Republic of Belarus

Activities of the branch of the Philology Department in the context of the formation of professional competence of future specialists

The article deals with an urgent issue – the activity of the branch of the Department of Philology as a structural subdivision of the department in the context of the professional development of future specialists of educational institutions in the conditions of modernization of the content of education in high education. The goals and objectives, the content of the main areas of work of the branch of the department are revealed, traditional and non-standard forms of interaction between the university and the school are proposed, contributing to the strengthening of the practice-oriented educational process, professional self-determination of students, the development of pedagogical skills, creative self-realization. The analysis of real achievements and prospects for the development of partnerships based on certain existing principles, convinces of the importance of the activities of the branch of the department in modern socio-cultural conditions.

Keywords: branch of the Department of Philology, professional competence, practical orientation of the educational process, philologists, directions and forms of work.

Современный этап развития модернизации образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке работников образовательных учреждений. Необходимо готовить компетентных, конкурентоспособных специалистов, умеющих принимать нестандартные решения, самостоятельно добывать необходимые знания, креативно мыслящих, способных к творческому включению в процесс межличностной коммуникации, знающих реальные достижения и проблемы образовательного процесса современной школы.

В качестве критерия вузовской профессионально-педагогической подготовки на сегодняшний день выступает профессиональная компетентность. По мнению исследователя Ю.Н. Кисляковой, профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности и определяется как многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний, способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания) [2]. Ученый Н.В. Кузьмина, рассматривая данное понятие, выделяет в структуре пять элементов: специальная

компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексия педагогической деятельности, или аутопсихологическая компетентность [4].

Рассматривая проблему формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, отечественные и зарубежные исследователи, педагоги-практики предлагают различные пути и средства ее решения. Одним из значимых направлений в этой области является создание таких структурных подразделений кафедры, как филиалы кафедры. Подчеркивая их значимость, исследователь Л.А. Козинец отмечает открытие широких возможностей для сотрудничества профессорско-преподавательского состава кафедры и общеобразовательного учреждения, перспективность в реализации инновационного педагогического опыта в различных формах [3].

Так, в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании с целью совершенствования подготовки специалистов, повышения качества об-

разования студентов, углубления связи теоретического и практического обучения студентов на лингвистическом факультете учреждения образования «Барановичский государственный университет» на базе ГУО «Гимназия №1 г. Барановичи» был создан филиал кафедры филологии (2011 г.). Утверждено и введено в действие Положение о филиале кафедры филологии, в котором отражены основные цели, задачи и функции филиала кафедры; организация, состав и структура филиала; основные направления деятельности; права и обязанности; взаимоотношения с другими подразделениями.

Цель деятельности филиала – повышение качества образовательного процесса посредством расширения взаимодействия ППС кафедры филологии и сотрудников учреждений-заказчиков специалистов; усиление практикоориентированности учебного процесса в высшей школе. Деятельность филиала кафедры филологии осуществляется по следующим направлениям: научно-исследовательская деятельность, учебная и учебно-методическая, воспитательная и идеологическая работа. За данный период времени сложились весьма многообразные формы взаимодействия вуза и школы, многие из них имеют устойчивый и традиционный характер.

Так, с целью осуществления практикоориентированной подготовки студентов опытные учителя-филологи являются руководителями производственной (педагогической, преддипломной) практикой студентов специальности «Белорусский язык и литература. Иностранный язык (английский)» (БИЯ). Студентам оказывается квалифицированная методическая помощь в процессе подготовки уроков, комплексного анализа проведенных занятий и внеклассных мероприятий по учебным предметам. Учителя гимназии предоставляют на заседаниях кафедры филологии информацию о прохождении практики студентами и рекомендации по дальнейшему ее улучшению.

Значимым является проведение (до прохождения производственной практики) студентами III курса цикла пробных уроков по белорусскому языку и литературе в 6-ых классах в рамках проекта «Школа наставничества» с последующим подробным комментарием школьных учителей и преподавателей кафедры, а также организацией самоанализа проведенных учебных занятий. Осуществление этого проекта в комплексе с процессом производственной практики способствует формированию универсальных, базовых профессиональных, специализированных компетенций обучающихся выпускаемых специальностей.

Последовательно создается база информации, включающая видеозаписи, сценарии уроков и внеклассных мероприятий с элементами новых образовательных технологий и технических средств, проведенных учителями-практиками и студентами.

Учебная и учебно-методическая работа филиала кафедры включает проведение интегрированных учебных занятий, проводимых преподавате-

лями кафедры и учителями школы. Участниками таких занятий являются студенты и гимназисты-старшеклассники, которые, продуктивно работая в группах, на практике осознают сложность и в то же время необходимость диалога «учитель – ученик» на современном уроке. Содержание и структура занятий подчинены девизу «Помогая другим – учимся сами!» [1] Также положительным является опыт проведения бинарных практикумов по белорусскому языку учителем и студентом-выпускником.

Научно-методическое обеспечение развития образовательного процесса осуществляется посредством организации совместных семинаров, практикумов, посвященных вопросам филологии, научно-методическим проблемам преподавания филологических дисциплин. Примером является научный семинар «Компетентностный подход в подготовке будущего специалиста-филолога», проводимый в рамках Недели науки на лингвистическом факультете (2021). Значимым также было выступление ученого кафедры Т.М. Пучинской на тему «Сучасная беларуская дзіцячая літаратура: традыцыі і наватарства» в рамках практико-ориентированного семинара на базе гимназии, посвященного обсуждению актуальных проблем изучения литературы в современной школе (2021).

Так, в рамках городского семинара (2021) на тему «Проектирование учебных занятий с использованием техник визуализации как одного из средств реализации образовательного процесса», организованного для учителей русского, белорусского языков и литературы, учителей искусства, преподавателем Н.В. Ермалович и учителем Л.Н. Тутиной был проведен бинарный практикум, посвященный проблеме формирования профессиональных компетенций учителей средствами использования технологии РКМЧП.

Участниками практикума были не только опытные педагоги, но и молодые специалисты, а также студенты специальности БИЯ. В ходе практикума были апробированы такие приемы, как «Застывшая фотография», «Подпись под фотографией», «РАФТ» (роль; аудитория; форма; тема), в контексте с техниками визуализации «Скрайбинг» и «Инфографика». Реализация этих приёмов содействовала профессиональному самоопределению будущих филологов, осмыслению определённого поведенческого типа учителя, благоприятствовала проявлению творческих способностей педагогов.

В рамках деятельности «Школы наставничества» учителем Т.А. Пивоварчик было проведено практическое занятие для студентов выпускных групп на тему «Асаблівасці ацэньвання вынікаў вучэбнай дзейнасці па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» (на прыкладзе тэкставага дыктанта)». Во время занятия студенты пробовали найти орфографические и пунктуационные ошибки в ученических работах и оценить их. Были получены необходимые методические рекомендации по оцениванию письменных работ учащихся, что, безусловно, будет

способствовать формированию профессиональных компетенций будущих учителей-филологов.

Традиционными являются встречи учителей белорусского и русского языка и литературы со студентами II курса специальностей БИЯ, «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)» (РИЯ). Во время практикумов будущие педагоги знакомятся с возможностями кабинетов белорусского и русского языка и литературы как средства развития творческой инициативы учителя. Заведующие кабинетами рассказывают об особенностях комплектации кабинетов и их оборудовании, нормативных документах, регламентирующих деятельность учителя и учащихся; демонстрируют возможности единого информационного образовательного ресурса. Такие встречи способствуют практикоориентированной подготовке будущих специалистов, позволяют им осознать значимость, сложность, творческое начало деятельности учителя-филолога.

Профессиональное становление личности будущего специалиста, на наш взгляд, может быть осуществлено путем интеграции учебной и внеучебной деятельности в профессиональной подготовке студентов.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности обеспечивает научную углубленность в предмет, расширение границ получения профессиональных сведений. Так, в рамках деятельности филиала кафедры филологии реализуется проект «Классный час в гимназии – первый педагогический опыт первокурсника». Реализация данного проекта успешно начата в 2018 году.

Это положительный опыт организации внеклассных мероприятий гражданско-патриотической направленности на базе ГУО «Гимназия №1 г. Барановичи», где студенты выступают в роли учителей-предметников и классных руководителей. Так, студенты принимали активное участие в подготовке и проведении традиционного гимназического кирмаша «Квітней, Беларусь!» (2018). Первокурсники стали организаторами одной из станций – «Пасцежках Я. Коласа і Я. Купалы». В форме виртуальной викторины по разделам «Біяграфія Я. Купалы», «Творчасць Я. Купалы», «Біяграфія Я. Коласа», «Творчасць Я. Коласа» и «Песняры і сучаснасць» учащимся гимназии были предложены вопросы различного уровня сложности.

В последующие годы будущие учителя-филологи с интересом откликнулись на возможность приобрести первый профессиональный опыт на базе филиала кафедры. Первокурсники проводили классные часы в рамках Недели белорусского языка и литературы в 6-7 классах в форме интеллектуально-познавательной игры «Жыву у Беларусі і тым ганаруся»; культурологической викторины «Беларуская скарбонка»; исторического экскурса «Город мой

родной: 150-летие г. Барановичи». Учащимся были предложены вопросы и задания, связанные с именами знаменитых деятелей белорусской культуры и искусства, с известными памятниками истории и архитектуры Беларуси, родного города. Такие мероприятия способствуют воспитанию истинного патриотизма у юных граждан.

В рамках Недели русского языка и литературы студенты первого курса лингвистического факультета участвовали в проведении традиционных утренних встреч в гимназии. Также студенты провели лингвистический КВН в 8 классе. Были предложены разноуровневые задания и вопросы, позволяющие проверить знания и умения учащихся по всем разделам современного русского языка как сложной целостной системы. Данное мероприятие способствовало воспитанию у гимназистов интереса к филологии, пропаганде лингвистических знаний. Первокурсники принимали активное участие в подготовке и проведении филологического квеста, став организаторами станций «Фразеологическая», «Орфографическая», «Фонетическая», где девятиклассникам гимназии были предложены задания различного уровня сложности.

Как показывают собственные наблюдения, результаты проведенного анкетирования среди студентов, подобный опыт развивает лидерские качества студентов, способствует развитию и совершенствованию умений и навыков педагогического мастерства, а именно: умению общаться с детьми и организовывать их работу, навыкам работы в команде, педагогической техники, педагогической этики. Безусловно, благодаря таким мероприятиям повышается профессиональная мотивация студентов.

Анализ деятельности филиала кафедры позволяет говорить об установлении реальных партнерских отношений, основанных на следующих принципах: взаимного уважения и равноправия всех партнеров; сотрудничества, проявляющегося в создании благоприятных условий для самореализации и развития личности обучающихся, диалогичности взаимодействия; взаимной ответственности сторон за исполнение взятых на себя обязательств; открытости, поиска компромиссов в подходах к решению возникающих проблем.

Таким образом, рассмотрение вышепредставленного опыта работы филиала кафедры филологии позволяет отметить, что сотрудничество ППС кафедры и учителей-практиков вносит существенный вклад в повышение качества образовательного процесса в вузе, в развитие профессиональной компетентности будущих специалистов. Очевидно, что деятельность филиала кафедры филологии требует дальнейшего продолжения научных поисков и нетрадиционных подходов, расширения и углубления партнерских отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ермалович, Н.В. Бинарное занятие – инструмент интеграции высшей и средней школы / Н.В. Ермалович, Л.Н. Тутина // Народная асвета. – 2019. – № 2. – С. 17–20.
2. Кислякова, Ю.Н. Формирование профессиональной компетентности педагогов в современных социокультурных условиях / Ю.Н. Кислякова. – URL: <https://elib.bspu.by> (дата обращения: 23.08.2022).
3. Козинец, Л.А. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя на основе реализации идей инновационного педагогического опыта / Л.А. Козинец // Высшая школа. – 2012. – № 3. – С. 65–68.
4. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург : Центр стратегических исследований, 2012. – 199 с.

REFERENCES

1. Ermalovich N.V., Tutina L.N. Binarnoe zanjatie – instrument integracii vysshej i srednej shkoly [Binary lesson is a tool for integrating higher and secondary schools]. *Narodnaja asveta* [Folk literature], 2019, no. 2, pp. 17–20.
2. Kisljakova Ju.N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagogov v sovremennyh sociokulturnyh uslovijah [Formation of professional competence of teachers in modern socio-cultural conditions]. URL: <https://elib.bspu.by> (Accessed 23.08.2022).
3. Kozinec L.A. Razvitie professionalnoj kompetentnosti budushhego uchitelja na osnove realizacii idej innovacionnogo pedagogicheskogo opyta [Formation of professional competence of teachers in modern socio-cultural conditions]. *Vysshaya shkola* [Higher school], 2012, no. 3, pp. 65–68.
4. Kuzmina N.V., Sofina V.N. Akmeologicheskaja koncepcija razvitiija professionalnoj kompetentnosti v vuze: monografija [Acmeological concept of professional competence development in higher education]. Sankt-Peterburg: Centr strategicheskikh issledovanij, 2012. 199 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.В. Ермалович, старший преподаватель кафедры филологии, УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь, e-mail: natasha-ermalovich@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-3954-5695.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.V. Ermalovich, Senior Lecturer, Department of Philology, Baranovichi State University, Baranovichi, the Republic of Belarus, e-mail: natasha-ermalovich@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-3954-5695.

УДК 372.8

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_49

Наталья Сергеевна Касьянова
г. Шадринск

Методические аспекты применения игровых методов на уроках ОБЖ при изучении раздела «Гражданская оборона»

В статье раскрывается проблема совершенствования методики обучения школьного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в старших классах. Основной акцент поставлен на изучении программы раздела «Гражданская оборона». Рассматривается возможность использования игровых методов обучения на уроках ОБЖ при изучении раздела «Гражданская оборона». Практическая значимость материалов статьи усиливается за счет наличия вариантов игровых ситуаций, используемых при изучении отдельных тем школьного предмета ОБЖ, входящих в программу раздела «Гражданская оборона» в старших классах. На основании анализа методической литературы сформулированы методические рекомендации преподавателям-организаторам ОБЖ по проведению уроков ОБЖ с помощью игровых методов обучения. Сделан вывод об эффективности уроков, проводимых с включением игровых методов в структуру урока в старших классах.

Ключевые слова: предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», раздел «Гражданская оборона», методы обучения, игровые методы обучения.

Natalia Sergeevna Kasyanova
Shadrinsk

Methodological aspects of using game methods in Life Safety lessons in the study of the section «Civil Defense»

The article reveals the problem of improving the teaching methodology of the school subject life safety. The main emphasis is placed on the study of the section “Civil Defense”. The possibility of using game methods of teaching in the lessons considered. The practical significance of the materials is enhanced by the availability of variants of game situations used in the study of certain topics of the section “Civil Defense” at school. Based on the analysis of the methodological literature, methodological recommendations to the teachers-organizers are formulated, they are useful for teaching Life Safety lessons using game methods. The conclusion is made about the effectiveness of lessons conducted with the inclusion of game methods in the structure of the lesson at school.

Keywords: subject “Life Safety”, section “Civil defense”, teaching methods, game methods.

Формирование личности с высоким уровнем культуры безопасности не может быть осуществлено без комплексного и системного подхода. Школьный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» ставит своей основной задачей подготовить подрастающее поколение к действиям в различных ситуациях. В системе подготовки обучающихся к действиям в условиях различного вида чрезвычайных ситуаций центральное место занимает преподаватель-организатор ОБЖ. К задачам его деятельности относится вооружение обучающихся комплексом знаний, умений и навыков, предусмотренных программой обучения, а также формирование готовности к действиям в экстремальной и чрезвычайной ситуации. Качество подготовки при этом будет зависеть от выбора эффективных методов обучения. Среди всего многообразия методов обучения нами были выбраны игровые методы обучения, ввиду того, что, с одной стороны, их применение позволяет добиться хороших результатов в достижении данной цели, а с другой стороны незаслуженная потеря интереса учителей ОБЖ к использованию данного метода в учебном процессе.

Дидактическая игра, несмотря на свою конкретную цель – обучение, по-прежнему остается игрой. Поэтому, дидактическая игра вызывает положительный заряд эмоций, которые способствуют созданию благоприятной атмосферы в процессе обучения, уменьшают нервное напряжение, способствуют усилению умственной активности обучающихся. Все эти процессы положительно сказываются на скорости и прочности образования ассоциативных связей [1].

Учитывая специфику предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», игра на уроке позволяет «проиграть» возможные действия, которые совершили бы обучающиеся в экстремальных ситуациях, при этом не было бы риска подвергнуть их жизнь и здоровье какой-либо реальной опасности. Все действия совершаются в игровом плане, поэтому имеется возможность спроектировать различные последствия экстремальных ситуаций и осознать необходимость в отработке конкретного алгоритма поведения. Отметим также, что такая работа на уроке создает условия для понимания и осознания важности сохранения собственной жизни и жизни других людей, быстрее и прочнее запоминать программный материал.

Рассмотрим применение игровых методов обучения при изучении раздела «Гражданская оборона» в курсе школьного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Раздел «Гражданская оборона» изучается в 10 классе, и на его изучение отводится всего 7 академических часов. За это время обучающиеся должны ознакомиться: с основными понятиями, терминами и задачами «Гражданской обороны», с системой оповещения населения об опасностях и различных чрезвычайных ситуациях, с мероприятиями, проводимыми

государством и государственными службами по защите граждан, с современными средствами индивидуальной защиты и др. Учебной программой раздела предусмотрено освоение следующих знаний, умений и навыков:

- знание предназначения, структуры и задач гражданской обороны;
- знание потенциальных опасностей природного, техногенного и социального характера, наиболее часто возникающих в повседневной жизни, их возможные последствия и правила личной безопасности;
- соблюдение мер пожарной безопасности в быту и на природе;
- знание прав и обязанностей граждан в области безопасности жизнедеятельности;
- умения принимать решения и грамотно действовать, обеспечивая личную безопасность при возникновении чрезвычайных ситуаций;
- готовность к обеспечению личной безопасности в различных опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера;
- умение пользоваться индивидуальными средствами защиты.
- знание государственной системы, направленной на защиту населения от опасных и чрезвычайных ситуаций и многое другое [2, 3].

Подбор различных видов игр позволяет потенциально увеличить эффективность изучения раздела «Гражданская оборона». Так, например, широкое применение найдут деловые игры, сюжетные игры, анализ ситуационных задач с игровым проигрыванием, соревновательные игры, имитационные игры.

Далее приведем варианты игровых методов, которые могут быть включены в структуру урока ОБЖ при изучении раздела «Гражданская оборона».

При изучении темы «Гражданская оборона - как составляющая обороны государства, предназначение и задачи гражданской обороны по защите населения от чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени» возможна организация следующих игр.

1. Дидактическая игра с карточками.

Игровая задача - формировать знания о структуре Гражданской обороны, ее задачах по защите населения от чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени.

Оборудование: набор карточек с ответами (Да, Нет, Может быть).

Условия: во время фронтального опроса предлагаем обучающимся ответить на вопрос с помощью демонстрации карточки, содержащей одно из предположений: да, нет, может быть. Выборочно просим разъяснить выбранный вариант ответа.

Данная игра может быть организована на этапе изучения нового материала в структуре

урока, а также как вариант организации этапа подведения итогов урока.

2. Деловая игра с элементами дебатов.

Игровая задача – закрепить знания о структуре Гражданской обороны, ее задачах по защите населения от чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени.

Примерные темы для обсуждения: «Гражданская оборона – защита населения?», «Предупредить, научить, помочь – девиз Гражданской обороны», «Гражданская оборона – дело всенародное!» и т.п.

Условия: заранее предоставляется тема, ученики делятся на 2 команды и подготавливают свои аргументы за или против и на дебатах отстаивают свою точку зрения.

Предложенный вариант игры может быть использован для первичного закрепления нового материала в структуре урока, а также для подведения итогов урока.

Изучение темы «Средства индивидуальной защиты» возможно, осуществлять с использованием следующих игр:

1. Ролевая игра с карточками.

Игровая задача – создать представление о средствах индивидуальной защиты.

Оборудование: карточки с загаданными словами (например: противогаз, ОЗК, респиратор, население, химическая атака и т.д.)

Условия: учитель дает обучающемуся вытянуть одну из карточек, на которых изображены загаданные слова. Обучающимся необходимо изобразить те действия или слова, которые скрыты на карточке. Весь класс должен отгадать, что загадано на карточке.

Данная игра может быть использована для закрепления и обобщения изученного материала по теме.

2. Дидактическая игра по подгруппам.

Игровая задача – закрепить знания о средствах индивидуальной защиты.

Оборудование: конверты с пазлами, на которых изображены различные средства индивидуальной защиты, применяемые при гражданской обороне (например: противогаз, ОЗК, респиратор).

Условия: За 5 минут каждая группа должна составить пазл и подготовить рассказ-описание о том средстве, которое содержится на иллюстрации. После того как дети соберут таблицы, начинается выступление подгрупп, на каждое сообщение отводится до 3-5 минут.

Данный вариант игры может быть использован для изучения нового материала или же закрепления и обобщения изученного материала по теме.

При изучении темы «Оповещение и информирование населения о чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени. Действия населения по сигналам оповещения о чрезвычайных ситуациях» возможна организация следующих игр:

1. Дидактическая игра в командах.

Игровая задача – закрепить знания о средствах оповещения населения о чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени.

Условия: Обучающихся необходимо разделить на команды. За определенное время (например, 1 минута) каждая команда должна дать максимальное число ответов на поставленные вопросы (Блиц-опрос).

Предложенный вариант игры может быть использован на этапе первичного и закрепления нового материала по теме, а также как способ подведения итогов урока.

2. Ситуационная игра с карточками.

Игровая задача – отработка действий по сигналам Гражданской обороны в различных ситуациях.

Оборудование: карточки с ситуационными задачами. Например:

1. Если Вы обнаружили подозрительный предмет в школе. Как поступите?

2. Вы были в торговом центре и услышали сигнал «Внимание всем!» Ваши действия?

3. Вы с классом отправились на экскурсию на предприятие. Вы услышали сигнал «Внимание всем!», раздалась команда «Газы» Порядок действий? Какие правила поведения при применении газов?

Условия: группа обучающихся получает карточку с ситуационной задачей, обсуждает ее в и отвечает на вопросы, сопровождая демонстрацией правильных действий.

Данная игра может быть применена при обобщении и закреплении материала по теме, а также использоваться для подведения итогов, как элемент урока.

Изучение темы «Защита населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного характера» возможно, осуществлять с использованием следующих игр:

1. Дидактическая игра.

Игровая задача – сформировать знания о стихийных бедствиях: землетрясение, лесные пожары, наводнение, действиях при их возникновении.

Оборудование: частично заполненные таблицы по теме.

Условия: обучающихся необходимо разделить на подгруппы по 3-5 человек. Каждой подгруппе дается задание на основе материалов учебника. Необходимо заполнить пропуски в таблице недостающей информацией. Работа регламентируется временем.

Предложенный вариант игры может быть использован для закрепления и обобщения изученного материала по теме.

2. Ситуативно – ролевая игра с карточками.

Игровая задача – определить уровень понимания учениками: виды стихийных бедствий и их происхождение, порядок действий при землетрясении, действия при урагане и ЧС природного характера сезонного происхождения.

Оборудование: карточки с примерными заданиями:

Вы попали в зону землетрясения. Ваши действия? Порядок действий?

При урагане вы услышали сигнал «Штормовое предупреждение!». Ваши действия?

Условия: необходимо продемонстрировать действия, содержащиеся на карточке. Для демонстрации показывающий задание ученик может выбрать необходимое количество обучающихся из класса.

Данная игра может быть применена на этапе контроля и оценки знаний по теме.

Изучение темы: «Действия населения в чрезвычайных ситуациях природного характера сезонного происхождения» может быть осуществлено посредством имитационной игры.

Условия: Класс делится на 3-4 команды по 5 человек и выделяется 3 эксперта. Каждая команда задает друг другу 3 вопроса или предлагают ситуационную задачу для решения по выбранной теме. Команды задают друг другу задания, соперники выполняют. Если соперник не справился, то задающая вопрос команда выполняет его сама. Одновременно с этим эксперты оценивают правильность действий участников.

Данная игра может быть применена для изучения нового материала по теме, а также использоваться на этапе контроля и оценки знаний.

Для изучения темы: «Медицинские средства защиты и профилактики. Правила использования средств индивидуальной защиты» можно применить дидактическую игру с карточками.

Игровая задача – создать представление о медицинских средствах защиты и профилактики, а также об их применении.

Оборудование: карточки с надписями «Правда /ложь». Возможные высказывания:

– медицинские средства не могут быть применены в качестве профилактики травм (ложь);

– Граждане Российской Федерации не обязаны оказывать первую помощь, если видят пострадавшего в каком-либо происшествии (ложь);

– Граждане РФ должны уметь пользоваться различными средствами оказания первой помощи (правда);

– Граждане Российской Федерации имеют право на защиту жизни, здоровья и личного имущества в случае возникновения чрезвычайных ситуаций (правда) и т.п.

Условия: Учитель зачитывает правдивые или же ложные высказывания, а обучающиеся должны определить, что из сказанного является правдой и неправдой. Проводится дополнительное разъяснение.

Предложенная игра может быть применена для изучения нового материала, а также для подведения итогов.

Изучение темы «Средства индивидуальной защиты органов дыхания и кожи» возможно, реализовать с применением следующих игр:

1. Дидактическая игра с карточками.

Игровая задача – дать обучающимся знания о СИЗ и их разновидностях, составляющих противогаза.

Оборудование: карточки с заготовленными фразами:

– К средствам индивидуальной защиты относятся ...

– Респираторы представляют собой облегченное средство защиты органов дыхания от ...

– ... от конкретных видов аварийно-химических отравляющих веществ, фильтрование окружающего воздуха, обычно возможна замена фильтрующего элемента.

– Противогаз состоит из ... и т.п.

Условия: каждый ученик получает листок, где написаны начала фраз. Задача быстрее остальных продолжить каждую фразу и записать ее на этом же листе.

Предложенный вариант игры может быть применен для изучения нового материала по теме.

2. Деловая игра.

Игровые задачи – определить уровень знаний учащихся по теме – средства индивидуальной защиты органов дыхания и кожи; проверить умения различать виды СИЗ и применить их на практике.

Оборудование: СИЗ (халаты, шлемы, перчатки, аптечка и т.п.)

Примерные ситуации: Произошла авария на АЭС, вам нужно оказать самопомощь для предотвращения тяжелых последствий воздействия поражающих факторов. Что войдет в вашу индивидуальную аптечку?

Средства индивидуальной защиты, которые можно использовать в домашних условиях в случае радиоактивного заражения местности? И т.п.

Условия: Учитель называет опасную ситуацию, а ученики, в парах, собирают все, что необходимо в данной ситуации.

Данная игра может быть применена для изучения нового материала, а также для подведения итогов.

3. Деловая игра с элементами ролевой игры.

Игровая задача – определить уровень знаний и умений использования СИЗ органов дыхания и кожи; развить умение применять полученные знания на практике.

Оборудование: средства защиты органов дыхания (респираторы, противогазы, противопыльные тканевые маски и марлевые повязки), средства защиты кожного покрова (защитные костюмы, резиновые сапоги и др.), бумага, шляпа, секундомер.

Условия: Ученик вытягивает бумажку, на котором написано одно из средств индивидуальной защиты и выполняет порядок надевания и снятия на время.

Предложенный вариант игры может быть применен для изучения нового материала и контрольной проверки.

4. Дидактическая игра.

Игровая задача – создать представление о радиационной опасности и безопасности, ионизирующем излучении, мерах обеспечения безопасности.

Оборудование: учебник, понятия по данной теме: радиационная опасность и безопасность, радиационно-опасный объект, ионизирующее излучение, поглощённая доза радиации и меры обеспечения безопасности.

Условия: учитель даёт понятие, ученики ищут в учебнике информацию, кто нашёл быстрее остальных даёт определение и добавляет интересный факт о данном явлении.

Данная игра может быть использована для изучения нового материала.

5. Ситуационная игра с карточками.

Игровые задачи:

– закрепить у учащихся знания по теме: защита населения и эвакуация;

– проверить, прочно ли усвоен материал.

Оборудование: карточки с ситуациями: Вы находитесь в торговом центре и услышали сигналы оповещения «Внимание всем!», «Радиационная опасность!». Ваши действия?

Вы находитесь дома и вам нужно подготовиться к эвакуации. Что вы с собой возьмете и куда отправитесь?

Условия: дети вытягивают ситуацию, распределяют роли и решают задачи, поставленные в задании.

Таким образом, мы видим, что на любом уроке ОБЖ при изучении тем раздела «Гражданская оборона» возможно применение игровых методов для достижения различных дидактических целей: первичное закрепление материала, проверка понимания учебного материала, отработка практических действий, контроль и оценка. Важно отметить, что проведение уроков с использованием игровых методов обучения требует от учителя владения педагогическим мастерством. Считаю необходимым сформулировать ряд рекомендаций для преподавателя-организатора ОБЖ по повышению педагогического мастерства в применении игровых методов обучения при изучении раздела «Гражданская оборона»:

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бакушкина, М.В. Использование игровых технологий на уроках основы безопасности жизнедеятельности / М.В. Бакушкина. – 2013. – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013004859> (дата обращения: 16.02.2022). – Текст : электронный.
2. Данилов, П.А. Организация уроков по гражданской обороне в системе курса ОБЖ / П.А. Данилов. – Текст : электронный // Инфоурок : образоват. портал России. – 2013. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/osnovy-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti/library/2013/12/> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) : утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. – Текст : электронный // Министерство образования и науки : [web-сайт]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 20.12.2021).
4. Юрин, Р.С. Игровые технологии на уроках ОБЖ / Р.С. Юрин. – 2015. – URL: <https://razvitum.ru/articles/masters/2015-04-06-08-21-16> (дата обращения: 18.02.2022).

REFERENCES

1. Bakushkina M.V. Ispol'zovanie igrovyyh tehnologiy na urokah osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [The use of gaming technologies in the lessons of the basics of life safety]. 2013. URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013004859> (Accessed 16.02.2022).

2. Danilov P.A. Organizacija urokov po grazhdanskoj oborone v sisteme kursa OBZh [Organization of lessons on civil defense in the Life Safety course system]. *Infourok: obrazovat. portal Rossii [Infowork]*. 2013. URL: <https://nportal.ru/shkola/osnovy-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti/library/2013/12/> (Accessed 20.02.2022).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovanija (10-11 kl.): utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maja 2012 g. № 413 [Federal State Educational Standard of Secondary (Full) General Education (grades 10-11)]. *Ministerstvo obrazovanija i nauki: [web-sajt] [Ministry of Education and Science]*. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365> (Accessed 20.12.2021).
4. Jurin, R.S. Igrovyje tehnologii na urokah OBZh [Game technologies in the lessons of life safety]. 2015. URL: <https://razvium.ru/articles/masters/2015-04-06-08-21-16> (Accessed 18.02.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.С. Касьянова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: arianaelka@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2139-5040.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.S. Kasyanova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical Fundamentals of Physical Education and Life Safety, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: arianaelka@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2139-5040.

УДК 370

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_54

**Людмила Павловна Качалова,
Ирина Владимировна Колмогорова,
Татьяна Александровна Колосовская,
Любовь Геннадьевна Светоносова**
г. Шадринск

Педагогическое супервизорство: теоретический анализ

Современное образование на всех уровнях связывается с расширением возможностей инновационных процессов, инновационных форм и методов, инновационных технологий, направленных на повышение качества образования, изменением подходов к организации образовательного процесса, формированию профессиональных качеств и компетентностей педагогов. Среди таких инноваций выделяется супервизия, которая активно разрабатывается учеными в аспекте профессионального развития педагога, определения ее содержательного наполнения, терминологического сопровождения данного понятия, вскрытия возможностей использования технологии супервизии в сфере образования.

В статье представлен теоретический анализ понятия «педагогическое супервизорство», уточнение сущности педагогического супервизорства, его целей и функциональных характеристик. Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2022 году по теме «Супервизия как прогрессивный ресурс формирования профессиональной компетенции педагогов».

Ключевые слова: супервизия, супервизор, супервизируемый, супервизорство, педагогическое супервизорство.

**Lyudmila Pavlovna Kachalova,
Irina Vladimirovna Kolmogorova,
Tatiana Aleksandrovna Kolosovskaya,
Lyubov Gennadievna Svetonosova**
Shadrinsk

Pedagogical supervision: theoretical analysis

Modern education at all levels is associated with the expansion of the possibilities of innovative processes, innovative forms and methods, innovative technologies aimed at improving the quality of education, changing approaches to the organization of the educational process, the formation of professional qualities and teachers' competencies. Supervision is widely being developed by scientists as the teacher's professional development, determining its content, terminological support of the concept, revealing the possibilities of using supervision technology in the field of education.

The article presents a theoretical analysis of the concept "pedagogical supervision", clarifying the essence of pedagogical supervision, its goals and functional characteristics. The research was carried out with the financial support of research works on priority areas of partner universities of South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Shadrinsk State Pedagogical University in 2022 on the topic "Supervision as a progressive resource for the formation of professional competence of teachers".

Keywords: supervision, supervisor, supervised, pedagogical supervision.

Супервизорство – новое инновационное направление, способствующее развитию профессиональной компетентности начинающих педагогов, педагогов-профессионалов, анализ осознанных и неосознанных потенциальных возможностей педагогов является предметным содержанием.

Для выявления содержания и функционально-процессуальных характеристик педагогического супервизорства обратимся к анализу понятия – супервизия, супервизорство.

Понятие супервизии до настоящего времени не получило единого определения. Так, позиция А.К. Хесса сосредоточена на рассмотрении супервизии как «насыщенного межличностного взаимодействия», в котором осуществляется обязательная встреча супервизора с супервизируемым для эффективной помощи [2, С. 38].

Современные научные изыскания обращены к пониманию супервизии как формы сопровождения профессиональной деятельности. Определяя супервизию М.И. Лорсанова указывает, что она способна обеспечивать личностно-профессиональный рост педагогов общеобразовательной школы [5, С.20].

Исследователи формулируют супервизию и как процесс, который заключается в сопровождении профессионального развития специалиста, посредством интенсивности взаимодействия участников осуществляется повышение компетентности, что позволяет говорить о возможностях супервизии в усилении практической подготовки педагогов [10].

Рассматривая супервизию как систему профессиональной поддержки специалистам, ученые подчеркивают, что супервизия связана с наблюдением более опытного коллеги за работой молодого коллеги (преподавателя), связана и с обсуждением сильных и слабых сторон, исправлением возникших ошибок, кроме того, это и способность помочь разобраться в затруднительной ситуации, научить использовать эффективные методы и технологии работы [3, С.156].

Супервизия – это один из методов теоретического и практического повышения квалификации специалистов за счет применения профессионального консультирования и анализа целесообразности и качества используемых практических подходов и методов; это процесс, во время которого супервизор и супервизируемый одновременно узнают что-то новое друг о друге, о себе [11, С. 43].

Существует точка зрения на супервизию как образовательный процесс, в котором осуществляется обучение навыкам и развитие профессиональной компетенции; супервизия рассматривается и как «специализированный инструктаж», когда супервизор «выступает в роли посредника-преподавателя во взаимоотношениях студента с реальными клиентами, за благополучие которого он несет определенную долю профессиональной, этической и моральной ответственности» [4, С. 16].

Процеируя понятие супервизии на область образования Е.В. Яковлев определяет супервизию

как вид педагогического сопровождения, в процессе которого осуществляется подготовка субъекта к оказанию помощи формирующейся личности обучающегося, за развитие которой он супервизор несет ответственность [12, С. 101-106].

Можно сказать, что особенностью супервизии является ее специальным образом организованный процесс, в котором педагогическое сопровождение, консультации, инструктаж, профессиональная поддержка направлены на содействие в профессиональном развитии и саморазвитии субъекта.

Супервизорство («supervision») в переводе с английского языка означает «надзор», «наблюдение», «контроль», «управление», «руководство», «администрирование»; «supervisor» – «наблюдатель», «руководитель», «администратор». Супервизорство – социальный институт для повышения профессиональной квалификации специалистов, занимающихся гуманистически ориентированной деятельностью. Результатом супервизорства является приобретение необходимых компетенций, нового опыта и осознание новых возможностей в профессиональной деятельности [9].

Акцентация супервизии в педагогическом образовании обусловлена и активизацией процессов внедрения образовательных инноваций в практику, которые существенно меняют все аспекты педагогической деятельности. На основе педагогического супервизорства, включающего техники и технологии супервизии, которая выступает в качестве ресурсного обеспечения в сфере образования создаются возможности и обуславливается необходимость соответствия деятельности педагогов образовательным инновациям детерминирует качественное изменение процессов повышения их квалификации.

Педагогическое супервизорство – это диалогический педагогический процесс, основанный на межсубъектном равенстве в диалоге, равноправных конструктивных взаимоотношениях между супервизором и супервизируемым. Этот процесс базируется на гуманных ценностях и понимании друг друга с целью совместной выработки личного уникального знания в конкретной педагогической ситуации и личностного роста обеих сторон» [6].

Педагогическое супервизорство, по мнению ученых, близко наставничеству, которое является методом передачи практического опыта профессионалов начинающим педагогам. Такое понимание педагогического супервизорства объективно объясняется тем, что наставничество выполняет супервизорские функции, выраженные в профессиональном отношении к делу, построению диалога и взаимодействия, обладает воспитательными функциями, созданием взаимоотношений между наставником и воспитанником [6].

Педагогическое супервизорство процессуально-содержательно функционирует как метод сопровождения и определяется реальным содержанием профессиональной деятельности, подчинен-

ной и правилам анализа и систематизации профессионального опыта. В форме педагогического сопровождения педагогическое супервизорство основано на востребовании личного профессионального опыта педагога для осуществления индивидуального подхода в решении личностно-значимых проблем; на умении не «нагружать» избыточным объемом информации, которая неактуальна для решения круга обозначенных вопросов в конкретный момент времени [7, С. 149-152].

Педагогическое супервизорство можно рассматривать как процесс, направленный на повышение эффективности деятельности коллектива за счет профессионального и личностного роста каждого из его членов, совершенствования деловых и межличностных взаимоотношений [8].

Если педагогическое супервизорство рассматривать как диалогический педагогический процесс; если педагогическое супервизорство есть наставничество (передача практического опыта профессионалов начинающим педагогам); если педагогическое супервизорство выступает как форма педагогического сопровождения, то целостный конструкт педагогического супервизорства имеет его функционирующую направленность в виде процесса, который выступает в качестве:

- увеличения целенаправленности профессиональных действий, повышения квалификации;
- анализа осознаваемых и неосознаваемых потенциальных возможностей супервизируемого, помощи в разрешении трудностей.

То есть, педагогическое супервизорство – можно рассматривать как ресурс профессиональной взаимопомощи и профессионального совершенствования, эффективное средство профессионального роста.

Педагогическое супервизорство в исследовании Г.П. Сеницыной предлагается рассматривать в зависимости от формы супервизии и построения диалогического супервизорства по направлениям и целям:

- рефлексия (ориентация супервизии на рефлексии или на определённые действия);
- наставничество, коучинг;
- ориентация на личность, на решение конкретных задач;
- директивное, направляющее, косвенное сопровождение;
- помощь в решении определённых проблем или на понимание человека;
- индивидуальное, групповое супервизорство [10].

Интересна позиция, раскрывающая педагогическое супервизорство как «супервизорскую» технологию педагогического консультирования. Консультирование предназначено для качественных изменений целей образовательного процесса, для качественных обновлений моделей профессионального труда учителя. В этом контексте, реализуясь через консультанта-супервизора, педагогическое супервизорство направлено на:

- становление новых образцов взаимодействия между учителем и учеником; на выстраивание и востребованности межличностного общения;
- развитие коммуникативных форм, пластичность и гибкость обмена знаниями и опытом.

А это требует взаимного понимания, способности «открываться внутреннему миру другого, стремления предлагать и воспринимать субъективный смысл происходящего» [1].

Широкий научный диапазон определений и выявления сущности педагогического супервизорства позволяет отнести к его содержательной характеристике диалогическую составляющую, ядром которой является диалог и межсубъектное равенство, взаимоотношения в нем, построенных на гуманных ценностях с целью выработки личного уникального знания в конкретной педагогической ситуации и личностного роста супервизора и супервизируемого» [6].

В контексте образовательных услуг педагогическое супервизорство обретает различные формы: тьюториад, консалтинг, сопровождение, наставничество, коучинг и другие. Их характеристика сводится к конкретному описанию каждой формы супервизии и описанию функционального ряда.

Наша позиция сводится к выделению следующих функций педагогического супервизорства:

- диалогическая функция (совместный разговор, беседа, диалог);
- сопровождающая функция (помощь, поддержка);
- аналитическая функция (анализ личных ресурсов, фиксация действий педагогом);
- функция рефлексивного позиционирования (совместное исследование собственных действий и поступков, образов собственного Я-как индивидуальности и профессионала);
- функция перспективного-проецирования (размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее);
- функция комфортного взаимодействия (создание комфортных условий для субъектов педагогической деятельности);
- функция модерирования (содействие развитию профессиональной компетенции педагога).

Итак, педагогическое супервизорство заключается в своем операциональном и содержательном смысле следующее:

- это метод работы с будущими, начинающими, опытными педагогами, благодаря которому возможно развитие профессиональной компетенции специалистов [10];
- это диалогический педагогический процесс, базирующийся на гуманных ценностях и понимании друг друга с целью совместной выработки личного уникального знания в конкретной педагогической ситуации и личностного роста обеих сторон» [6].

Основа педагогического супервизорства определяется реальным содержанием профессиональной деятельности и правилами анализа и систематизации профессионального опыта и позволяет

осуществлять индивидуальный подход в решении профессионально-педагогических, личностно-значимых проблем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Булычева, А.Е. Супервизия и/или методическое сопровождение в образовании / А.Е. Булычева. – URL: <https://supervis.ru/content/19072097>. – Текст : электронный.
2. Воронина, Л.В. Супервизия как ведущий метод научного менеджмента в подготовке аспирантов / Л.В. Воронина, Л.В. Моисеева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 36-40.
3. Жуков, Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики : учеб. пособие / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов, С.Л. Каплан ; под общ. ред. проф. Г.П. Скамницкой. – Москва : Гардарики, 2005. – 382 с. – Текст : непосредственный.
4. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 47 с. – Текст : непосредственный.
5. Лорсанова, М.И. Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.И. Лорсанова. – Армавир, 2020. – 27 с. – Текст : непосредственный.
6. Пономаренко, М.А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность / М.А. Пономаренко. – Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электрон. журн. – 2012. – № 8. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm>.
7. Пономаренко, М.А. Исторический аспект развития педагогического супервизорства / М.А. Пономаренко. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 149–152.
8. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. / К. Роджерс. — Москва, 1997. – Текст : непосредственный.
9. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>.
10. Сеницына, Г.П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов / Г.П. Сеницына. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21663>.
11. Смирнова, С.В. Психологическая супервизия : сб. учеб.-метод. материалов для специальности 37.05.01 – Клиническая психология / С.В. Смирнова. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2017. – 79 с. – Текст : непосредственный.
12. Яковлев, Е.В. Инновационные виды педагогического сопровождения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 101-106.

REFERENCES

1. Bulycheva A.E. Supervizija i/ili metodicheskoe soprovozhdenie v obrazovanii [Supervision and/or methodological support in education]. URL: <https://supervis.ru/content/19072097>.
2. Voronina L.V., Moiseeva L.V. Supervizija kak vedushhij metod nauchnogo menedzhmenta v podgotovke aspirantov [Supervision as a leading method of scientific management in the preparation of graduate students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, no. 12, pp. 36-40.
3. Zhukov G.N., Matrosov P.G., Kaplan S.L. Osnovy obshhej professional'noj pedagogiki: ucheb. posobie. In G.P. Skamnitskoj (ed.) [Fundamentals of general professional pedagogy]. Moscow: Gardariki, 2005. 382 p.
4. Kulakov S.A. Praktikum po supervizii v konsul'tirovanii i psihoterapii [Workshop on supervision in counseling and psychotherapy]. Sankt-Peterburg: Rech', 2002. 47 p.
5. Lorsanova M.I. Pedagogicheskie usloviya realizacii supervizii v professional'noj dejatel'nosti pedagogov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the implementation of supervision in the professional activity of teachers. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Armavir, 2020. 27 p.
6. Ponomarenko M.A. Pedagogicheskoe supervizorstvo: genezis ponjatija i sushhnost' [Pedagogical supervision: the genesis of the concept and essence]. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn* (The Emissia.Offline Letters): jelektron. zhurn. [The Emissia. Offline Letters], 2012, no. 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm>.
7. Ponomarenko M.A. Istoricheskij aspekt razvitija pedagogicheskogo supervizorstva [Historical aspect of the development of pedagogical supervision]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2012, no. 3 (32), pp. 149-152.
8. Rodzhers K. Klientocentrirovannaja terapija: per. s angl. [Client-centered therapy]. Moscow, 1997.
9. Sil'chenkova S.V. Formy i napravlenija pedagogicheskogo soprovozhdenija [Forms and directions of pedagogical support]. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii* [Modern scientific research and innovation], 2013, no. 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>.
10. Sinicyna G.P. Vozmozhnosti supervizii v usilenii prakticheskoi podgotovki pedagogov [Opportunities for supervision in strengthening the practical training of teachers]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2015, no. 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21663>.
11. Smirnova S.V. Psihologicheskaja supervizija : sb. ucheb.-metod. materialov dlja special'nosti 37.05.01 – Klinicheskaja psihologija [Psychological supervision]. Blagoveshhensk: Amurskij gos. un-t, 2017. 79 p.

12. Jakovlev E.V., Jakovleva N.O. Innovacionnye vidy pedagogicheskogo soprovozhdenija [Innovative types of pedagogical support]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015, no. 8, pp. 101–106.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

И.В. Колмогорова, кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: i-kolm@yandex.ru

Т.А. Колосовская, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: takolosovskaya@yandex.ru

Л.Г. Светоносова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lubaswet@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

I.V. Kolmogorova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: i-kolm@yandex.ru

T.A. Kolosovskaya, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: takolosovskaya@yandex.ru

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

УДК 372.834

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_58

**Людмила Павловна Качалова,
Дмитрий Петрович Мокшев**
г. Шадринск

Содержательное наполнение структурно-функциональной модели формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам

В статье представлена структурно-функциональная модель формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам. Модель, представленная авторами, выполняет регулятивную, целеобразующую, системообразующую, формирующую и аналитическую функции. Структура модели включает в себя нормативный, целевой, содержательный, процессуальный и итогово-результативный блоки.

Разработанная структурно-функциональная модель, реализованная во всей полноте и совокупности, способствует успешному формированию ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, ценностное отношение, старшеклассник, правовые нормы.

**Lyudmila Pavlovna Kachalova,
Dmitry Petrovich Mokshev**
Shadrinsk

The content of the structural and functional model of the formation of the senior pupils' attitude to legal rules

The article presents a structural and functional model of the formation of the senior pupils' attitude to legal rules. The model presented by the authors performs regulatory, goal-forming, informing, formative and analytical functions. The structure of the model includes normative, target, substantive, procedural and final-effective blocks.

The developed structural and functional model, implemented in its entirety and totality, contributes to the successful formation of the senior pupils' attitude to legal rules.

Keywords: structural and functional model, attitude, senior pupils, legal rules.

На современном этапе развития, когда наша страна стоит перед лицом глобальных внешних вызовов, особенно актуальным представляется процесс внутренней социальной консолидации. Одним

из главных консолидирующих факторов, вне всякого сомнения, является национальная правовая система. В этой связи особую значимость приобретает формирование в старшем школьном возрасте

такого интегративного качества личности, как ценностное отношение к правовым нормам.

Разработка данного вопроса потребовала от нас создания **модели формирования ценностного отношения старшекласников к правовым нормам.**

Сам процесс **моделирования** применительно к педагогике рассматривается как «процесс и результат создания и оптимизации педагогической модели, от качества использования которой можно объективно повысить результат педагогической деятельности, гарантирующей качественное включение обучающегося в систему непрерывного образования как гаранта и ресурса стабильного, персонифицированного развития» [7, С. 217].

Исходя из определения В.А. Штоффа, под моделью понимается «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизведя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [8, С. 19].

Многие современные исследователи в области образования используют в своих исследованиях такой вид модели, как структурно-функциональная модель [1; 2; 3; 4].

Необходимо отметить, что обязательным условием успешной реализации структурно-функциональной модели является тесная взаимосвязь и взаимодействие всех блоков, входящих в её состав.

По нашему мнению, структурно-функциональная модель ценностного отношения старшекласников к правовым нормам включает в себя следующие блоки: нормативный, целевой, содержательный, процессуальный и итогово-результативный.

Нормативный блок модели выполняет *регулятивную* функцию и основывается на нормативно-правовых актах Российской Федерации, регламентирующих и регулирующих требования, предъявляемые к качеству образования выпускников школы.

Перечислим некоторые действующие НПА, составляющие фундаментальную основу нормативного блока модели:

1. Конституция Российской Федерации;
2. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»;
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413);
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (утв. постановлением Правительства РФ от 26. 12. 2017 г. № 1642);
5. Устав ГБОУ «Курганская областная школа дистанционного обучения» (образовательное учреждение, в котором была проведена основная часть педагогического эксперимента).

Целевой блок структурно-функциональной модели ценностного отношения старшекласников к правовым нормам выполняет *целеобразующую*

функцию. Данный блок обусловлен модернизацией системы отечественного образования и наличием социальным заказом. Чётко обозначенная цель в деятельности педагога при формировании ценностного отношения старшекласников к правовым нормам определяет способы и средства формирования данного интегративного качества личности.

Кроме того, целевой блок модели отражает приоритетные задачи в контексте формируемого качества личности. К указанным задачам относятся следующие:

- развитие мотивации правомерного поведения, соблюдения законов, развитие интереса к изучению правовых основ, укрепление и развитие потребности в повышении уровня личностной правовой культуры;
- формирование знаниевого потенциала учащегося, развитие познавательной активности, развитие умения усваивать, анализировать и самостоятельно находить правовую информацию, расширение информационного кругозора в сфере существующих прав и обязанностей человека, их закрепления в нормативно-правовых актах и ценности для человека и общества;
- формирование устойчиво позитивного отношения учащегося к фактам соблюдения законов и реализации прав человека и гражданина и, соответственно, устойчиво негативного отношения к фактам правонарушений и попрапия прав человека и гражданина как со стороны других людей, так и со стороны должностных лиц и государства;

– развитие умения применять правовые нормы в реальных жизненных ситуациях, использовать знания о праве и правовых нормах в своей повседневной деятельности, осознанно руководствоваться в своём поведении требованиями и предписаниями норм права, формирование не конформистской, а социально-активной гражданской позиции, внешне выражающейся в поведении и деятельности, направленных на созидательное участие в построении гражданского общества;

– развитие умения адекватно оценивать уровень собственного ценностного отношения к нормам права и собственной правовой культуры, развитие способности самостоятельно находить средства и пути повышения уровня собственной правовой культуры. Развитие умения по суждениям и действиям других людей определять и дифференцировать их уровень ЦО и правовой культуры.

Содержательный блок структурно-функциональной модели выполняет *системообразующую* функцию. Данный блок обеспечивает целостность и эффективное функционирование всех элементов процесса формирования ценностного отношения старшекласников к правовым нормам.

Основу содержательного блока составляет программа дополнительного образования «Ценности права», которая была разработана и реализована нами в ходе педагогического эксперимента в

2020-2021 учебном году на базе ГБОУ «Курганская областная школа дистанционного обучения».

Кроме того, в содержательный блок модели включены компоненты формируемого нами инергративного качества личности – ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам. К их числу относятся потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный и рефлексивно-оценочный [6, С. 56-57].

Процессуальный блок структурно-функциональной модели выполняет *формирующую* функцию, поскольку именно он отвечает за взаимосвязь и взаимодействие всех элементов в единой системе.

Процессуальный блок включает в себя:

1. Педагогические условия формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам;

2. Средства, приёмы и методы формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам;

К педагогическим условиям формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам, по нашему мнению, относятся: 1) субъект-субъектное взаимодействие педагога и учащегося; 2) всестороннее ознакомление учащихся с правами и обязанностями, закреплёнными в нормах права; 3) вовлечение старшеклассников в проектно-исследовательскую деятельность правовой направленности [5].

В качестве основных средств формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам мы выделяем работу с нормативно-правовыми актами, логико-эмоциональную ритмику, правовую дискуссию и практико-ориентированные кейсы.

Необходимо отметить, что использование каждого средства направлено на формирование определенных компонентов ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам. Например, правовая дискуссия использовалась нами как одно из средств формирования эмоционально-ценностного компонента, практико-ориентированные кейсы являлись средством формирования поведенческо-деятельностного компонента и т.д. Это позволяет проследить прочную взаимосвязь процессуального блока структурно-функциональной модели с содержательным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баева, Е.В. Структурно-функциональная модель развития иноязычной коммуникативной компетентности сотрудников ОВД в системе дополнительного профессионального образования / Е.В. Баева. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2021. – Т. 26, № 3(86). – С. 307-314.
2. Веребчан, Н.Н. Структурно-функциональная модель и методический аппарат исследования конструктивного перфекционизма как фактора успешного развития личности студента / Н.Н. Веребчан. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 53-69.
3. Иванова, М.М. Структурно-функциональная модель формирования научно-исследовательской компетентности бакалавров / М.М. Иванова, В.М. Зуев, Н.М. Лобыгина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 95-98.

Кроме того, в рамках реализации программы «Ценности права» нами активно использовалось вовлечение детей в игровую деятельность посредством их участия в правовых играх «Что? Где? Когда?» и «Своя игра».

Итогово-результативный блок структурно-функциональной модели выполняет *аналитическую* функцию. Данный блок включает в себя диагностический инструментарий, критерии, показатели и уровни сформированности ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Нами были выделены следующие критерии сформированности ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам: 1) Степень сформированности правовых потребностей и мотивации; 2) Степень информированности о правовых нормах и законах; 3) Степень эмоционального отношения к соблюдению правовых предписаний; 4) Степень сформированности умений и навыков правомерного поведения; 5) Степень осознания собственного отношения к правовым нормам.

В качестве уровней сформированности ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам нами были выделены практико-ориентированный, нейтральный и противоречивый (нейтрально-нигилистический) уровни [6, С. 58].

Таким образом, все блоки структурно-функциональной модели формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам взаимосвязаны друг с другом и взаимозависимы: требования, предъявляемые законодательством Российской Федерации к качеству среднего общего образования (нормативно-правовой блок) определяют цели и задачи (целевой блок), которые, в свою очередь, оказывают решающее влияние на содержание процесса формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам (содержательный блок), содержание определяет процессуальную сущность (процессуальный блок), результаты процесса получают соответствующую оценку (итогово-результативный блок).

Остается добавить, что описанная структурно-функциональная модель формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам была реализована в ходе педагогического эксперимента в 2020-2021 учебном году и доказала свою высокую эффективность.

4. Кочура, А.С. Разработка структурно-функциональной модели формирования здоровьесберегающей компетенции студентов вуза / А.С. Кочура, Г.У. Матушанский. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-1. – С. 150-155.
5. Мокшев, Д.П. Педагогические условия формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам / Д.П. Мокшев. – Текст : непосредственный // Kant. – 2021. – № 2 (39). – С. 371-374.
6. Мокшев, Д.П. Теоретические основы процесса формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам / Д.П. Мокшев. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 10 (153). – С. 56-60.
7. Омельчук, И.Н. Педагогическое моделирование в повышении качества педагогической деятельности / И.Н. Омельчук, Н.А. Козырев, О.А. Козырева. – Текст : непосредственный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2020. – № 3. – С. 214-226.
8. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 302 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Baeva E.V. Strukturno-funkcional'naya model' razvitiya inoyazy`chnoj kommunikativnoj kompetentnosti sotrudnikov OVD v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Structural and functional model of the development of law enforcement officers' foreign language communicative competence in the system of additional professional education]. *Psixopedagogika v pravooxranitel'ny`x organax* [Psychopedagogics in law enforcement], 2021, vol. 26, no. 3(86), pp. 307-314.
2. Verebchan N.N. Strukturno-funkcional'naya model' i metodicheskij apparat issledovaniya konstruktivnogo perfekcionizma kak faktora uspehnogo razvitiya lichnosti studenta [Structural et ad munus exemplar et applicando canaliculus studio molior perfectionism ut factor prospere development of studiosum personalitatem]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Pushkin Leningrad State University Journal], 2021, no. 4, pp. 53-69.
3. Ivanova M.M., Zuev V. M., Lody'gina N. M. Strukturno-funkcional'naya model' formirovaniya nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavrov [Structural and functional model for the formation of research competence of bachelors]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2022, no. 74-1, pp. 95-98.
4. Kochura A.S., Matushanskij G.U. Razrabotka strukturno-funkcional'noj modeli formirovaniya zdorov`esberegayushhej kompetencii studentov vuza [Development of a structural and functional model for the formation of health-saving competence of students at the university]. *Sovremennyye naukoemkie texnologii* [Modern high technologies], 2021, no. 11-1, pp. 150-155.
5. Mokshev D.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k pravovy`m normam [Pedagogical conditions for the formation of the senior school pupils' value attitude to legal rules]. *Kant*, 2021, no. 2(39), pp. 371-374.
6. Mokshev D.P. Teoreticheskie osnovy` processa formirovaniya cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k pravovy`m normam [Theoretical basis of the formation of the senior school pupils' value attitude to legal rules]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2020, no. 10(153), pp. 56-60.
7. Omel'chuk I.N. Pedagogicheskoe modelirovanie v povыshenii kachestva pedagogicheskoy deyatel`nosti [Pedagogical modeling in improving the quality of pedagogical activity]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [Crede experto: transport, society, education, language], 2020, no. 3, pp. 214-226.
8. Shtoff V.A. Modelirovanie i filosofiya [Modeling and philosophy]. Moscow: Nauka, 1966. 302 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Д.П. Мокшев, аспирант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: dimamokshev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7595-2132.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

D.P. Mokshev, graduate student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: dimamokshev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7595-2132.

**Мария Александровна Коврова,
Анна Вячеславовна Перминова**
г. Киров

Развитие читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России в процессе проектной деятельности

В статье рассмотрена актуальность развития читательского интереса младших школьников к сказкам народов России, представлены разные точки зрения ученых на определение понятия «читательский интерес» и его критерии, определены возможности использования проектной деятельности как средства развития читательского интереса к сказкам народов России. Произведен анализ учебно-методических комплектов «Школа России», «Перспектива», «Гармония», «Перспективная начальная школа» на предмет наличия сказок народов России в учебниках по литературному чтению. В статье представлены результаты педагогического эксперимента по развитию читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России в процессе проектной деятельности. Авторами статьи описаны внеурочные занятия, направленные на развитие читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России, приведены примеры проектных работ детей.

Ключевые слова: читательский интерес, сказки народов России, проектная деятельность, третьеклассники.

**Maria Alexandrovna Kovrova,
Anna Vyacheslavovna Perminova**
Kirov

Development of third-graders' reading interest in the fairy tales of the Russian nations in the process of project activity

The article considers the relevance of the development of the primary school children reader's interest in the fairy tales of the Russian nations, presents different scientists' points of view on the definition of the concept of "reader's interest" and its criteria, identifies the possibilities of using project activities as a means of developing reader's interest in the fairy tales of the Russian nations. The analysis of the educational and methodological kits "School of Russia", "Perspective", "Harmony", "Perspective elementary school" for the presence of fairy tales of the nations of Russia in textbooks on literary reading. The article presents the results of a pedagogical experiment on the development of third-graders' reader interest in the fairy tales of the Russian nations in the process of project activity. The authors of the article describe extracurricular activities aimed at developing the reader's interest of third-graders in the fairy tales of the Russian nations, examples of children's project work are given.

Keywords: readers' interest, fairy tales of the Russian nations, project activities, third graders.

Введение. Чтение – это главное умение человека в жизни, без которого он не может постичь окружающий мир. Значимость чтения для развития обучающихся начальной школы невозможно переоценить. Согласно концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации чтение является самым значимым фактором сохранения ядра национальной культуры, поддержания и приумножения богатств родного языка, формирования речевой культуры [10].

Национальная программа поддержки развития чтения (2006) рассматривает чтение как важнейший способ освоения и поддержания профессионального и любого другого жизненно важного знания, ценностей и норм прошлого и настоящего, всего того, что составляет основу многонациональной и многослойной российской культуры, понимаемой не только как искусство и литература, а как весь комплекс духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных черт, образа жизни, основных прав человека, системы ценностей, традиций, мировоззрения, образования, характеризующих общество [12].

Работа над развитием читательского интереса должна начинаться с самого раннего детства. Существенную роль в становлении читательского интереса играет обучение в начальной школе. Так, феде-

ральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает основное требование к изучению предмета «Литературное чтение»: начальная школа должна сформировать младшего школьника как сознательного читателя, проявляющего интерес к чтению, владеющего прочными навыками чтения, способами самостоятельной работы с читаемым текстом и детской книгой. Важной задачей современной школы становится усиление внимания к развитию читательских интересов младших школьников [19].

Однако, несмотря на очевидную важность и незаменимость чтения, снижение интереса к нему наблюдается во всем мире. Причины этой общемировой тенденции не исследованы в полной мере. Принято связывать их с глобализацией, повсеместной доступностью электронных аудиовизуальных средств массовой информации, развитием экранной культуры, социальных сетей и индустрии развлечений. Считается, что именно эти факторы обуславливают вытеснение чтения как незаменимого прежде источника социально значимой информации, снижение его культурного престижа.

Такие ученые, методисты и педагоги, как Н.А. Рубакин, Н.Н. Светловская, М.И. Оморокова, Т.В. Рыжкова, И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова, вводили свое понятие читательского интереса.

Проанализировав научно-методическую литературу и определив общие признаки читательского интереса, нами было определено, что читательский интерес — избирательно-положительное отношение личности к чтению произведений, имеющих для неё значимость, эмоциональную привлекательность и отвечающих её духовным потребностям и психологическим особенностям. Читательский интерес выражается в отборе младшим школьником определенных книг и произведений и является формирующим компонентом его опыта и знаний.

Мнение ученых о критериях, составляющих читательский интерес также отличается. Так, например, Г.И. Шукина в качестве показателей читательского интереса называет рост качества и количества книг, проявление и развитие литературно-творческих способностей и умений личности, способность к оценке произведения, основываясь на высших духовных ценностях, проявление способности сопереживания в рефлексии [22].

Э.С. Калинина полагает, что показателем читательского интереса служит читательский кругозор. Она считает, что круг чтения является наличием мотивов, которые побуждают его обращаться к книгам [5].

Е.Л. Гончарова рассматривает следующие критерии развития читательского интереса: активная познавательная направленность ребёнка на тот или иной предмет или явление действительности (в частности, чтение детской литературы без принуждения), положительное эмоционально-окрашенное отношение к чтению, творческие проявления в привлекательной для ребенка деятельности, способность к выбору, чтению и пониманию книг — читательскую самостоятельность [3].

С.И. Колодезникова, исследуя проблему формирования читательских интересов у учащихся начальных классов, указывает на то, что их интерес к чтению определяется по стремлению расширить свой жизненный кругозор посредством книжного материала; по желанию дать оценку тем или иным поступкам литературных героев; по активному участию в обсуждении проблемы, поставленной на уроке; по многочисленным вопросам учащихся; по попыткам собственного рассуждения; по сосредоточенности произвольного желания [9].

В своем исследовании мы опирались на критерии, выделенные Н.Н. Светловской. По мнению ученого структура читательского интереса составляют три компонента: заинтересованность чтением, ситуативная заинтересованность, личная заинтересованность. В состоянии заинтересованности текстом складывается оценочное отношение к его понятию, т.е. «я слышал об этой книге, но еще ее и прочитал». В этот момент возникает заинтересованность текстом и его овладением. Ситуативная заинтересованность определяется ситуацией чтения, прежде всего качествами произведений печати, способными привлечь внимание, вызывать положительные эмоции читателя. Это красочные

иллюстрации, обложка и оформление книги, заглавие, занимательность, новизна мысли и подачи ее автором. Книга может «захватить читателя» (хотел полистать и не мог оторваться, прочел от корки до корки). Проявление устойчивых свойств личности (потребностей, интересов, способностей), т.е. читательский интерес приводит к личной заинтересованности, которая рождается при чтении или просмотре книжных изданий. Исходя из этого, Н.Н. Светловская выделяет следующие показатели читательского интереса младших школьников: 1) положительное отношение к самой читательской деятельности («люблю читать»); 2) заинтересованность конкретными книгами («хочу читать эти книги»); 3) увлечение самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»); 4) стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали») [15].

Современные исследователи ведут работу по поиску способов развития читательского интереса младших школьников. Так, М.А. Коврова и А.А. Симонова рассматривают литературные квест-игры как средство развития читательского интереса [16]. О.В. Кириллина предлагает развивать читательский интерес с помощью семейного чтения [6]. О.А. Арефьева рассматривает развитие читательского интереса посредством создания буктрейлера [1]. А.В. Волкова применяет разные формы творческих работ на уроках литературного чтения для развития читательского интереса младших школьников [2]. А.И. Архипова, С.П. Грушевский, В.А. Иванов, Е.А. Пичкуренко, С.П. Шмалько исследуют интерактивные компьютерные технологии поддержки и развития чтения у младших школьников [4].

Огромный потенциал для развития читательского интереса содержит проектная деятельность. Проектная деятельность имеет преимущества, помогающие развитию читательского интереса: в работе, могут использоваться разнообразные методы и приемы, работа носит поисково-творческий характер. Проектная деятельность направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Использование проектной деятельности в развитии читательского интереса может обеспечить аспект заинтересованности текстом с эмоциональной привлекательностью и значимостью для обучающихся.

В нашем исследовании мы работали над развитием читательского интереса к сказкам народов России.

Читательский интерес к сказкам народов России предполагает избирательно-положительное отношение читателя к чтению сказок разных народов России. Данные произведения эмоционально привлекательны для читающего. Он выделяет из огромного мира литературы сказки народов России.

Актуальность темы подтверждается постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 11.04.2022) "Об утверждении государ-

ственной программы Российской Федерации "Развитие образования" [13]. К стратегическим национальным приоритетам в сфере реализации данной программы относятся сбережение народа Российской Федерации и развитие человеческого потенциала, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. Помимо этого, согласно указу Президента Российской Федерации от 30.12.2021 № 745, 2022 год объявлен годом культурного наследия народов России [18].

Кроме того, одним из личностных результатов освоения ООП НОО является «осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности, проявление уважения к традициям и культуре своего и других народов в процессе восприятия и анализа произведений выдающихся представителей русской литературы и творчества народов России» [14].

Законодательство Российской Федерации о культуре ставит перед собой задачу создания условий для сохранения и развития многообразия форм культурной самобытности и самовыражения, поддержки и развития разнообразия культур народов России, толерантности и взаимного уважения носителей разных культур [20]. Средством достижения этой задачи может стать чтение сказок народов России.

Сказка, как известно, один из самых древних жанров народного творчества. Многие поколения учили и воспитывали детей при помощи сказок. Сказка учит ребёнка жить, даёт ему веру в справедливость и победу добра над злом, делает его оптимистичным. За вымыслом и сказочной фабулой скрыты настоящие человеческие взаимоотношения. На их восприятии строится воспитательное значение сказки. «Сказка, – писал В.А. Сухомлинский, – развивает внутренние силы ребенка, благодаря которым человек не может не делать добра, то есть учит сопереживать» [17]. Мир сказок является очень увлекательным для детей, их захватывает занимательный сюжет сказок, привлекают герои и форма повествования. Очень важно сохранять, поддерживать и развивать читательский интерес на протяжении всего обучения в начальной школе. За сказочным сюжетом стоит реальный мир жизни народа – мир многокрасочный и огромный. В сказки вложен конкретный жизненный опыт народа, отражён повседневный быт. Благодаря этому у обучающихся появляется понимание о разнообразии народов, формируется уважительное отношение к разным народам нашей многонациональной страны.

Анализ учебников по литературному чтению для 3 класса на предмет наличия сказок народов России показал, что в УМК «Школа России» (Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова) [7] и УМК «Перспектива» (Л.Ф. Климанова, Л.А. Виноградская, В.Г. Горецкий) [8] не встретились сказки народов России, в УМК «Гармония»

(О.В. Кубасова) [11] встретилась адыгейская сказка «Девочка-птичка», в УМК «Перспективная начальная школа» (Н.А. Чуракова) [21] встретились алтайская сказка «Нарядный бурундук», бурятская сказка «Снег и заяц», хакасская сказка «Как птицы царя выбирали». Проанализировав учебники по литературному чтению, можно увидеть, что сказкам народов России уделяется очень мало внимания, что еще раз подтверждает актуальность темы нашего исследования и необходимость развития читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России.

Таким образом, очень важно читать сказки народов России. Однако, проблема в том, что, с одной стороны, у младших школьников отсутствует интерес к их прочтению, а с другой стороны, в большинстве учебников по литературному чтению сказки народов России не включены.

Исследовательская часть

С целью разработки и апробации педагогических условий развития читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России нами был проведен педагогический эксперимент. Он состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

В исследовании приняли участие 22 человека экспериментального класса и 24 человека контрольного класса. Базой исследования стала МБОУ СОШ № 58 г. Кирова.

Целью констатирующего этапа было выявление первоначального уровня развития читательского интереса к сказкам народов России у третьеклассников. Для этого нами было использовано три диагностики:

Диагностика № 1 - диагностическая методика развития читательского интереса «Твоя формула интереса к чтению» А.П. Кашкарова. Цель: определение уровня личной заинтересованности обучающихся в чтении.

Диагностика № 2. – тест по сказкам народов России. Цель: определение уровня читательского интереса к сказкам народов России, а также уровня знаний третьеклассников о сказках народов России.

Диагностика № 3. – анализ читательских формуляров. Цель: выявление литературных предпочтений обучающихся.

Первая диагностика показала, что у третьеклассников преобладает средний уровень личной заинтересованности в чтении (см. Рис. 1).

Результаты проведения второй диагностики показали, что обучающиеся третьих классов не читают народные сказки в свободное время по своему желанию, они читают их только потому, что надо. Обучающиеся не понимают ценности народных сказок. Кроме того, они не знают, какие народы проживают на территории нашей страны и не могут привести ни одного примера сказок народов России.

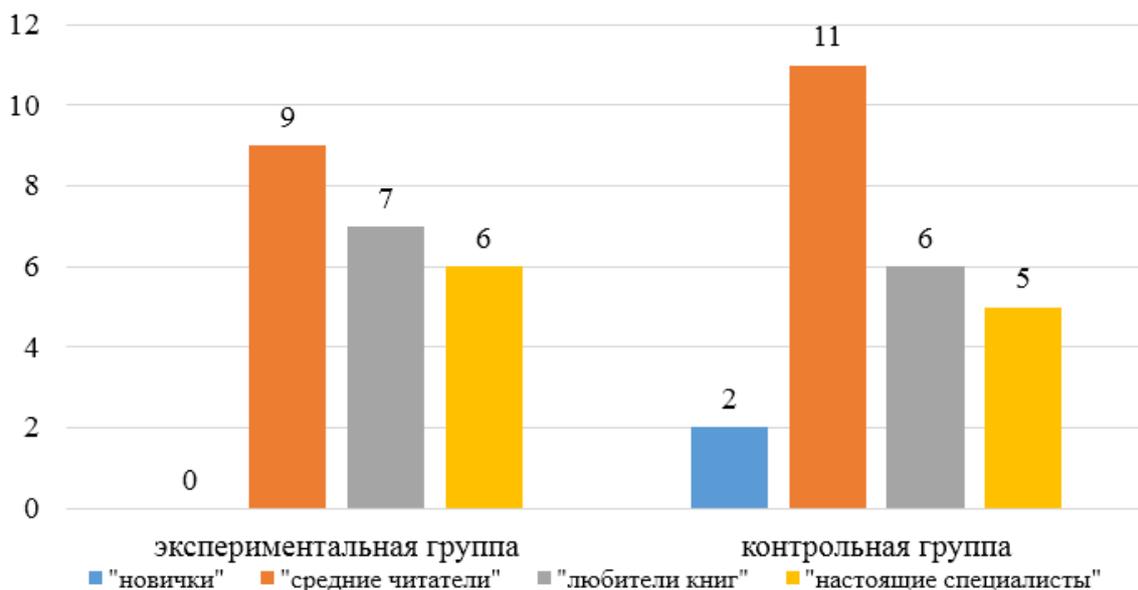


Рис.1. Первоначальный уровень личной заинтересованности третьеклассников в чтении

Анализ читательских формуляров третьеклассников помог выявить их читательские предпочтения. Третьеклассники читают детские журналы, энциклопедии и иногда берут произведения, которые нужны на уроках литературного чтения. Сказками, рассказами и другими жанрами литературы обучающиеся не интересуются. В формулярах обучающиеся сказки народов России не были обнаружены.

Таким образом, появились предпосылки для следующего этапа экспериментальной работы:

опыта реализации педагогических условий развития читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России в процессе проектной деятельности.

В рамках формирующего этапа эксперимента, нами было проведено 11 внеурочных занятий, направленных на развитие читательского интереса третьеклассников к сказкам народов России в процессе проектной деятельности. Программа формирующего эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Программа формирующего эксперимента

№ занятия	Тема	Описание проекта
1-2	Сказки народов Севера	Подготовка выразительного чтения отрывка из сказки наизусть
3-4	Сказки народов Кавказа	Составление комиксов к сказкам народов Кавказа, оформление их в общий сборник
5-6	Татарские сказки	Сочинение собственных сказок, которые научат прислушиваться к старшим
7-8	Вятские сказки	Инсценировка
9-10	Изучение сказок других народов России, повторение русских народных сказок	Реклама сказки, организация выставки сказок народов России
11	Итоговая викторина по сказкам народов России	

Для проведения формирующего этапа исследования мы отобрали пять групп народных сказок: северные, кавказские, татарские, вятские, русские. На работу с каждой группой сказок было отведено по два занятия, которые проводились один раз в неделю. Первое занятие было направлено на ознакомление обучающихся с конкретной группой сказок, созданием условий для возникновения ситуативной заинтересованности детей через организацию книжной выставки, рассказ об обычаях, традициях народа. Например, на девятом занятии была организована выставка книг со сказками народов России, принесенных детьми из дома и библиотеки.

После первого занятия в течение недели обучающиеся читали сказки из рекомендованного списка и выполняли проект. На втором занятии обучающиеся представляли проектные продукты, делились впечатлениями от прочитанных сказок, рассказывали, какая сказка им понравилась больше всего и почему, чему их научили народные сказки.

Все проекты, выполненные детьми, носили творческий характер. Так, во время эксперимента обучающиеся приняли участие в создании пяти проектов: подготовка выразительного чтения отрывка из сказки наизусть и участие в городском конкурсе

«Золотые россыпи», посвященного году культурного наследия народов России; создание комиксов по сказке; написание сказок собственного сочинения; инсценировка; реклама сказки. Ребятам нравилось выполнять эти проекты. Особенный интерес у них вызывали проекты одноклассников, многие ребята захотели прочитать сказки, по которым создавали проекты их друзья.

На занятиях обучающиеся узнали, насколько многонациональна наша страна, что её населяет почти 200 народов, это стало для них удивительным открытием. Знакомство со сказками народов России прошло успешно. Детям было интересно узнать про разные народы нашей страны. Обучающиеся проявили интерес к изучаемым сказкам

народов России, задавали вопросы по ним, на занятиях активно включались в обсуждение.

Активное и позитивное участие детей в проектной деятельности оправдало наше ожидание о том, что такой вид работы будет способствовать развитию читательского интереса к сказкам народов России.

На контрольном этапе эксперимента нами было повторно проведено анкетирование и тестирование.

Результаты анкетирования показали положительную динамику уровня личной заинтересованности обучающихся экспериментальной группы в чтении (см. Рис.2).



Рис. 2. Динамика экспериментальной группы

Результаты тестирования также показали положительную динамику. По ответам детей можно понять, что у них появилось желание читать сказки народов России в свободное время, они стали получать от этого удовольствие. Кроме того, ребята теперь знают, какие народы проживают на территории России, а также знают названия сказок разных народов России.

На этапе контрольного эксперимента мы снова побеседовали со школьным библиотекарем. Так, выяснилось, что читательские предпочтения учеников контрольного 3 «в» класса не изменились, а в читательских формулярах экспериментального 3 «б» класса наряду с детскими журналами появились и книги со сказками народов России.

Таким образом, контрольный этап эксперимента показал положительную динамику по развитию читательского интереса к сказкам народов России в процессе проектной деятельности в экспериментальном классе. Можно сделать вывод, что проводимая с третьеклассниками работа по развитию читательского интереса к сказкам народов России в процессе проектной деятельности дает результаты.

Заключение

Проведенная нами работа по развитию читательского интереса третьеклассников к сказкам

народов России с использованием проектной деятельности эффективна. При систематическом использовании внеурочных занятий по развитию читательского интереса к сказкам народов России с использованием проектной деятельности у обучающихся будет происходить развитие читательского интереса к таким произведениям устного народного творчества.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении известных представлений о развитии читательского интереса младших школьников, определении возможностей проектной деятельности как средства развития читательского интереса.

Практическая ценность исследования заключается в разработке серии внеурочных занятий с использованием проектной деятельности, направленных на развитие у третьеклассников читательского интереса к сказкам народов России.

Перспектива исследования заключается в проведении исследования во 2 и 4 классах. Кроме того, можно разработать внеурочные занятия с использованием проектной деятельности по развитию читательского интереса к другим литературным жанрам, а также изучить другие способы развития читательского интереса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арефьева, О.А. Развитие у четвероклассников читательского интереса в процессе создания буктрейлера по произведениям внеклассного чтения / О.А. Арефьева. – 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, Киров, 23 апр. 2020 г. / Вят. гос. ун-т. – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. – С. 222-231.
2. Волкова, В.А. Творческие работы на уроках литературного чтения как средство развития читательского интереса / В.А. Волкова. – Текст : непосредственный // Филологические аспекты начального образования: история, современность и перспективы развития : материалы XXV всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, Москва, 24 апр. 2021 г. / под общ. ред. И.Л. Масандиловой. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 25-28.
3. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности при норме и при отклонениях в развитии / Е. Л. Гончарова. – Москва : Академия, 2009. – 40 с. – Текст : непосредственный.
4. Интерактивные компьютерные технологии поддержки и развития чтения у младших школьников / А.И. Архипова, С.П. Грушевский, В.А. Иванов [и др.]. – Текст : непосредственный // Дистанционные образовательные технологии : сб. тр. V Международной науч.-практ. конф., Ялта, 22–25 сент. 2020 г. / отв. ред. В.Н. Таран. – Симферополь : Ариал, 2020. – С. 20-23.
5. Калинина, Э.С. Круг читательских интересов младших подростков: опыт исследования и формирования / Э.С. Калинина. – Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – № 2(43). – С. 7–15.
6. Кириллина, О.В. Развитие круга читательских интересов младших школьников в процессе семейного чтения / О.В. Кириллина. – Текст : непосредственный // Меридиан : науч. электрон. журн. – 2017. – № 4 (7). – С. 80-81.
7. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. 3 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова. – Москва : Просвещение, 2013. – Текст : непосредственный.
8. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. 3 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / Л.Ф.Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская. – Москва : Просвещение, 2012. – Текст : непосредственный.
9. Колодезникова, С.И. Формирование читательских интересов у учащихся начальных классов в якутской школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сардаана Ивановна Колодезникова. – Якутск, 2007. – 26 с. – Текст : непосредственный.
10. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuY7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>. – Текст : электронный.
11. Кубасова, О.В. Литературное чтение. 3 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 4 ч. / О.В. Кубасова. – Смоленск : Ассоциация 21 век, 2012. – Текст : непосредственный.
12. Национальная программа поддержки и развития чтения (2006). – URL: <https://clck.ru/UBjYC> (дата обращения: 11.05.2022). – Текст : электронный.
13. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 11.04.2022). – URL: <https://base.garant.ru/71848426/>. – Текст : электронный.
14. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (Проект) // Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2021. – Текст : непосредственный.
15. Светловская, Н.Н. Разговор по существу темы, или Что такое полноценное чтение в начальной школе с позиций теории формирования читательской самостоятельности / Н.Н. Светловская. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 24–28.
16. Симонова, А.А. Развитие читательского интереса младших школьников в процессе литературных квест-игр / А.А. Симонова, М.А. Коврова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4-2. – С. 246-256.
17. Сухомлинский, А.И. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / А.И. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979. – 183 с. – Текст : непосредственный.
18. Указ Президента Российской Федерации от 30.12.2021 № 745 «О проведении в Российской Федерации Года культурного наследия народов России». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115>. – Текст : электронный.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2021. – Текст : непосредственный.
20. Российская Федерация. Законы. О культуре в Российской Федерации. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
21. Чуракова, Н.А. Литературное чтение. 3 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / Н.А. Чуракова. – Москва : Академкнига, 2013. – Текст : непосредственный.
22. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 2005. – 351 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Aref'eva O.A. Razvitiye u chetveroklassnikov chitatel'skogo interesa v processe sozdaniya buktrejlera po proizvedenijam vneklassnogo chtenija [The development of fourth-graders' reading interest in the process of creating a booktrailer based on the works of extracurricular reading]. *Pedagogika i psihologija v XXI veke: sovremennoe sostojanie i tendencii issledovanija*: sb. materialov VIII Vseros. nauch.-prakt. konf. studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh pedagogov, Kirov, 23 apr. 2020

- g. [Pedagogy and psychology in the 21st century: current state and research trends]. Kirov: Mezhhregional'nyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2020, pp. 222-231.
2. Volkova V.A. Tvorcheskie raboty na urokah literaturnogo chtenija kak sredstvo razvitija chitatel'skogo interesa [Creative works at literary reading lessons as a means of developing reader interest]. In I.L. Masandilovoj (ed.) *Filologicheskie aspekty nachal'nogo obrazovanija: istorija, sovremennost' i perspektivy razvitija: materialy XXV vseros. nauch.-prakt. konf. molodyh uchenyh*, Moskva, 24 apr. 2021 g. [*Philological aspects of primary education: history, modernity and development prospects*]. Moscow: Moskovskij pedagogičeskij gosudarstvennyj universitet, 2022, pp. 25-28.
3. Goncharova E.L. Rannie jetapy stanovlenija chitatel'skoj dejatel'nosti pri norme i pri otklonenijah v razvitii [Early stages of the formation of reading activity under normal and developmental disabilities]. Moscow: Akademija, 2009. 40 p.
4. Arhipova A.I., Grushevskij S.P., Ivanov V.A., et al. Interaktivnye komp'juternye tehnologii podderzhki i razvitija chtenija u mladshih shkol'nikov [Interactive computer technologies to support and develop reading in younger schoolchildren]. Taran V.N. (ed.) *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: sb. tr. V Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf., Jalta, 22–25 sent. 2020 g. [Distance learning technologies]*. Simferopol': Arial, 2020, pp. 20-23.
5. Kalinina Je.S. Krug chitatel'skih interesov mladshih podrostkov: opyt issledovanija i formirovanija []. *Pedagogičeskij IMIDZh* [], 2019, no. 2(43), pp. 7–15.
6. Kirillina O.V. Razvitie kruga chitatel'skih interesov mladshih shkol'nikov v processe semejnogo chtenija [The reading interests of younger teenagers: the experience of research and formation]. *Meridian: nauch. jelektron. zhurn. [Meridian]*, 2017, no. 4 (7), pp. 80-81.
7. Klimanova L.F., Goreckij V.G., Golovanova M.V. Literaturnoe chtenie. 3 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij: v 2 ch. [Literary reading. 3rd grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2013.
8. Klimanova L.F., Goreckij V.G., Vinogradskaja L.A. Literaturnoe chtenie. 3 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij: v 2 ch. [Literary reading. 3rd grade]. Moscow: Prosveshhenie, 2012.
9. Kolodeznikova S.I. Formirovanie chitatel'skih interesov u uchashhihsja nachal'nyh klassov v jakutskoj shkole. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of reading interests among primary school students in the Yakut school Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Jakutsk, 2007. 26 p.
10. Konceptija programmy podderzhki detskogo i junosheskogo chtenija v Rossijskoj Federacii [The concept of the program to support children's and youth reading in the Russian Federation]. URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>.
11. Kubasova O.V. Literaturnoe chtenie. 3 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij: v 4 ch. [Literary reading. 3rd grade]. Smolensk: Associacija 21 vek, 2012.
12. Nacional'naja programma podderzhki i razvitija chtenija (2006) [National Program for the Support and Development of Reading (2006)]. URL: <https://clck.ru/UBjYC> (Accessed 11.05.2022).
13. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija»: postanovlenie ot 26.12.2017 N 1642 (red. ot 11.04.2022) [On the approval of the state program of the Russian Federation “Development of Education”]. URL: <https://base.garant.ru/71848426/>.
14. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija (Proekt) // Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii [Approximate basic educational program of primary general education (Project)]. Moscow: Prosveshhenie, 2021.
15. Svetlovskaja N.N. Razgovor po sushhestvu temy, ili Chto takoe polnocennoe chtenie v nachal'noj shkole s pozicij teorii formirovanija chitatel'skoj samostojatel'nosti [A conversation on the substance of the topic, or What is a full-fledged reading in elementary school from the standpoint of the theory of the formation of reader independence]. *Nachal'naja shkola [Primary school]*, 2000, no. 2, pp. 24–28.
16. Simonova A.A., Kovrova M.A. Razvitie chitatel'skogo interesa mladshih shkol'nikov v processe literaturnyh kvest-igr [The development of the reader's interest of younger schoolchildren in the process of literary quest games]. *Voprosy pedagogiki [Questions of pedagogy]*, 2021, no. 4-2, pp. 246-256.
17. Suhomlinskij A.I. Izbrannye pedagogičeskie sochinenija. T. 1 [Selected pedagogical works. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1979. 183 p.
18. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 30.12.2021 № 745 «O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda kul'turnogo nasledija narodov Rossii» [Decree of the President of the Russian Federation of 12/30/2021 No. 745 “On holding the Year of Cultural Heritage of the Peoples of Russia in the Russian Federation”]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115>.
19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow: Prosveshhenie, 2021.
20. Rossijskaja Federacija. Zakony. O kul'ture v Rossijskoj Federacii [About culture in the Russian Federation]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
21. Churakova N.A. Literaturnoe chtenie. 3 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij: v 2 ch. [Literary reading. 3rd grade]. Moscow: Akademkniga, 2013.
22. Shhukina G.I. Pedagogičeskie problemy formirovanija poznavatel'nogo interesa uchashhihsja [Pedagogical problems of formation of cognitive interest of students]. Moscow: Prosveshhenie, 2005. 351 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

А.В. Перминова, студентка факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud097356@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5399-0819.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

M.A. Kovrova, Ph. D. in Pedagogy, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: mariya.m8888@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5922-5560.

A.V. Perminova, Student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: stud097356@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5399-0819.

УДК 378.016:91

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_69

**Ольга Михайловна Коморникова,
Евгений Иванович Потехин**
г. Шадринск

Подготовка к осуществлению культурно-просветительской деятельности будущих учителей истории и обществознания

В работе анализируются факторы, которые определяют процесс подготовки и осуществления культурно-просветительской деятельности современными педагогами. Рассмотрен исторический контекст становления практик этого вида деятельности (опыт существования в условиях жесткого государственного регулирования, развитие идеи социального государства, информационная насыщенность среды). Выделяются характерные черты культурно-просветительской деятельности: динамичность, диалоговость, свобода творчества, субъективно-оценочный характер, помощь в освоении знаний и навыков, необходимых для взаимодействия в быстро меняющихся социальных условиях. Изучен и обобщен имеющийся опыт в сфере подготовки будущих учителей к культурно-просветительской деятельности. Отмечена специфика этой деятельности для учителей истории и обществознания. По итогам разработанной и проведенной авторами серии мероприятий предложены рекомендации по подготовке будущих учителей истории и обществознания к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, культурно-просветительская деятельность, профессиональная подготовка, личность педагога, диалог, свобода творчества.

**Olga Mikhailovna Komornikova,
Evgeny Ivanovich Potekhin**
Shadrinsk

Preparation for the implementation of cultural and educational activities of future history and social studies teachers

The paper analyzes the factors that determine the process of preparation and implementation of cultural and educational activities by modern teachers. The historical context of the formation of practices of this type of activity is considered (the experience of existence in conditions of strict state regulation, the development of the idea of a social state, the information saturation of the environment). The characteristic features of cultural and educational activities are highlighted: dynamism, dialogue, freedom of creativity, subjective and evaluative nature, assistance in mastering knowledge and skills necessary for interaction in rapidly changing social conditions. The existing experience in the field of training future teachers for cultural and educational activities has been studied and summarized. The specificity of this activity for teachers of history and social studies is noted. Based on the results of a series of events developed and conducted by the authors, recommendations are proposed for the preparation of future teachers of history and social studies for professional activity.

Keywords: education, cultural and educational activities, professional training, personality of the teacher, dialogue, freedom of creativity.

Система образования выполняет в обществе ряд важных функций. Она приобщает индивидов к национальному и мировому культурному достоянию, а также развивает социально важные качества личности. В настоящий момент система образования претерпевает ряд серьезных трансформаций: меняются образовательные стандарты, содержание образования и формы образовательного процесса. В последнее время большое внимание уделяется подготовке будущих педагогов к осуществлению культурно-просветительской деятельности.

Л.Н. Каримова рассматривает «культурно-просветительскую деятельность как составную часть профессиональной деятельности педагога, обладающую мощным личностным, ценностным и культурологическим потенциалом» [4, С. 264].

Если обратиться к истории, то ранее данный вид деятельности осуществляли воскресные школы, которые решали при этом задачи религиозно-нравственного воспитания, приобщения к православной традиции [6, С. 24-32]. В XX веке

культурно-просветительская деятельность становится частью культурно-досуговой [3, С. 227]. У людей появляется больше свободного времени, а в рамках массовой культуры усиливается ориентированность на развлекательную направленность мероприятий. В то же время в условиях демократизации и развития массового образования его учреждения становятся важным субъектом культурно-просветительской деятельности, которая охватывает широкие слои населения.

Заметим, что социально-культурная и культурно-досуговая деятельность как исторически сложившаяся и непрерывно развивающаяся деятельность имеет своей целью не только приобщение человека к культуре, но и создание условий для того, чтобы культура становилась фактором формирования личности [11] и, соответственно, влияла на ценности, формы социальности, привносила новые значения и смыслы. В связи с этим имеет смысл разграничить культурно-досуговую деятельность и культурно-просветительскую – последняя направлена не на организацию приятного времяпрепровождения, а на распространение актуальной социальной информации, которая необходима в повседневной жизнедеятельности, поскольку современное общество столкнулось с проблемой разрыва между уровнем реальных и требуемых знаний и навыков. В связи с этим все чаще говорят о правовой, финансовой, исторической, экологической грамотности и др. видах грамотности, которые жизненно необходимы индивиду в социальном взаимодействии.

С развитием представлений о социальном государстве возникла идея, что полноценное социальное обеспечение граждан должно предусматривать гарантированное удовлетворение не только их материальных, но и духовных потребностей [9, С. 94]. Тем самым, стремление к культурному просвещению должно исходить не только от граждан, но и обеспечиваться государственными мерами, в том числе, и через институт образования. На государственном уровне гораздо больше прогностических и аналитических возможностей для отслеживания социальных трансформаций и разработки программ адаптации граждан к новым условиям. Различная степень вовлеченности государства в эти процессы может вызвать отнесение данной деятельности к категории пропаганды по аналогии с советским периодом. Представляется, что в современных условиях культурно-просветительская деятельность должна соответствовать национальным интересам и участие государства в этих процессах в той или иной степени неизбежно. В том числе и в рамках образовательного процесса влияние государственных структур имеет место.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», культурно-просветительская работа относится к одному из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся студенты, осваивающие образовательную программу.

А.Т. Ахметзянова предлагает трактовать социокультурные компетенции студентов педагогического вуза во внеучебной деятельности как совокупность гуманитарных знаний, социально значимых и практических умений, личностных качеств (гражданская позиция, ответственность и инициативность), коммуникативных и организаторских способностей, опыта педагогической деятельности, ценностных ориентаций, определяющих отношение будущего учителя к социально и личностно-ориентированной деятельности. [1, С. 94]. То есть подготовка будущих учителей к данному виду деятельности включает работу в различных направлениях в рамках учебной и внеучебной деятельности.

Исследователи отмечают, что многие компетенции могут быть сформированы при сочетании различных форм организации образовательного процесса. Например, с помощью использования музейной педагогики, усиления внеучебной и самостоятельной работы [10, С. 189]. Также организация, поддержка и обслуживание музеев, в которых результаты исследовательской работы не только хранятся, но и транслируются другим людям, помогают решить задачи патриотического воспитания [5, С. 62-68]. Заметим, что в текущих условиях особо актуальна патриотическая составляющая деятельности педагогов.

Успешное осуществление культурно-просветительской деятельности педагогами основывается на понимании ее специфики в современном обществе. Одним из ключевых моментов здесь выступает наличие диалога, в ходе которого происходит расширение и углубление знаний как слушателей, так и педагогов. В.И. Попова отмечает, что культурно-просветительская составляющая подготовки бакалавра приобретает черты коммуникативной практики, так как связана с освоением «различных способов коммуникации, текстуальной организации педагогического взаимодействия» [8, С. 227]. Кроме того, диалоговая форма позволяет учителям истории и обществознания и учащимся выйти за рамки школьной повседневности, реализовать потребность в творчестве, обсудить вопросы мировоззренческого характера. Усиливается потенциал интерактивных форм взаимодействия, так как зачастую нет жестких рамок организации мероприятий.

Учителя истории и обществознания могут внести большой вклад в формирование мировоззренческой основы для понимания происходящих социальных изменений. Например, Россия долгое время встраивалась в систему мирового разделения труда, перенимала ценности и практики западной культуры. Однако, сейчас приходит понимание того, что наша страна в большей степени оказалась источником ресурсов, а инокультурные ценности и практики не во всем нам подходят. И в целом тенденции последних десятилетий не всегда соответствовали стратегическим интересам страны.

От современного учителя требуется умение действовать с опережением, а не только быстро реагировать на текущие условия. Как уже отмечалось

выше, успешное осуществление культурно-просветительской деятельности педагогами возможно при определенном уровне личностного развития. По мнению исследователей, речь идет о «многомерности личности», что предполагает создание условий для саморазвития личности, учета социальных и познавательных потребностей студентов [1, С. 94]. На практике же приоритет по-прежнему отдается педагогической подготовке. Большинство современных студентов педагогических вузов не имеют четкого понимания ценности культурно-просветительской деятельности в своем профессиональном становлении, не всегда готовы ее осуществлять из-за недостаточной мотивационной, теоретической и технологической подготовки [7, С. 85-89]. То есть имеющаяся подготовка представляется недостаточной и требует корректив.

Одной из сложностей, с которой сталкивается преподаватель истории и обществознания при реализации культурно-просветительских является наличие малоизученных тем, в том числе «не переваренных» специалистами [2, С. 44]. Когда даже у ученых нет единого мнения, например, по вопросу климатических изменений, то на плечи педагога ложится задача по подготовке материалов, способных объективно осветить проблему, представить альтернативные точки зрения.

Авторами была подготовлена и проведена серия культурно-просветительских мероприятий для студентов ШГПУ по историко-обществоведческой тематике. По итогам подготовлен перечень практических рекомендаций по подготовке будущих учителей к осуществлению культурно-просветительской деятельности:

1) Подготовка студентов педагогических вузов к культурно-просветительской деятельности должна сопровождаться циклом лекций, семинаров, выполнением творческих заданий. Анализ выполненных заданий позволяет выявить актуальные для обучающихся проблемы в осуществлении данной деятельности, их личные интересы и взгляды.

2) Необходим учет индивидуальных особенностей и интересов студентов. Нужно понимать, что не все студенты обладают одинаковыми личностными качествами и могут на одном уровне

осветить одни и те же темы. Поэтому стоит уделять больше внимания именно на те темы, которые наиболее близки и интересны определенному студенту. В этом случае эффективность подготовки к культурно-просветительской деятельности будет выше.

3) Важным элементом подготовки является наличие культурно-просветительской практики. Это могут быть внеучебные формы деятельности или включение в учебный план отдельной практики. Студент должен опробовать свои силы в этом направлении: понять структуру подобных мероприятий, определить наличие или отсутствие у себя определенных навыков.

4) Необходим мониторинг того, насколько студенты осознают возрастание роли самостоятельной работы в профессиональной подготовке.

5) В настоящий момент большое внимание отводится информационной безопасности, поэтому будущие педагоги должны уметь находить актуальные данные и оценивать надежность источников. Это момент особо важен для учителей истории и обществознания на фоне попыток переписать историю или создать «мифологическую» реальность.

Таким образом, подготовка студентов педагогических вузов к осуществлению культурно-просветительской деятельности очень важна в условиях быстрой смены социальных реалий, что требует оперативного обновления знаний, понимания доминирующих тенденций развития. В целом можно отметить тенденцию, что расширяются задачи культурно-просветительской деятельности педагогов. Она не только направлена на решение задач социализации, но и способствует качественному изменению социальной реальности. Соответственно, подготовка к ней должна быть более основательной. На практике же она в данный момент воспринимается как некая сопутствующая деятельность. Более того, будущие учителя истории и обществознания должны понимать, что общественно-историческое знание превратилось в арену противоборства политических сил, что требует от педагога владения множеством умений и навыков – отбирать информацию, вести диалог.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметзянова, А.Т. Формирование социокультурных компетенций будущих педагогов в процессе внеучебной деятельности / А.Т. Ахметзянова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 4, ч. 1. – С. 90-96.
2. Белоусов, Л.С. Методологические принципы преподавания малоизученных тем новейшей истории в общеобразовательных учреждениях / Л.С. Белоусов. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 4. – С. 44-54.
3. Биттер, М.В. Культурно-просветительская деятельность (к вопросу о содержании понятия) / М.В. Биттер, Н.А. Симбирцева. – Текст : непосредственный // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. – 2017. – № 2-3. – С. 226-230.
4. Каримова, Л.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов / Л.Н. Каримова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 261-268.
5. Литвиненко, С.Н. Школьный краеведческий музей как информационный ресурс и творческая мастерская по реализации регионального компонента общего образования / С.Н. Литвиненко. – Текст : непосредственный // География и экология в школе XXI века. – 2018. – № 4. – С. 62-68.

6. Лодкина, Т.В. История развития воскресных школ в России (до 1917 г.) / Т.В. Лодкина, Л.А. Марченко. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4. – С. 24-32.
7. Паничева, В.В. Подготовка будущих педагогов дошкольного и начального образования к культурно-просветительской деятельности / В.В. Паничева. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 85-89.
8. Попова, В.И. Культурно-просветительская практика подготовки бакалавра, магистра и школьника / В.И. Попова. – Текст : непосредственный // Православие и культура славян в Южно Уральском регионе : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. – Оренбург : Университет, 2013. – С. 250-255.
9. Салитова, Ф.Ш. Культурно-просветительская деятельность как фактор социализации современного российского социума / Ф.Ш. Салитова. – Текст : непосредственный // Сервис в России и за рубежом. – 2016. – № 5. – С. 94-104.
10. Сахнова, И.В. Подготовка бакалавров педагогического образования к культурно-просветительской деятельности на музыкальных факультетах педагогических вузов / И.В. Сахнова, М.А. Лидов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 1. – С. 185-191.
11. Шамсутдинова, Д.В. Социально-культурная и культурно-досуговая деятельность как самостоятельная область общественной практики / Д.В. Шамсутдинова, Р.И. Турханова. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 3-1. – С. 76-78.

REFERENCES

1. Akhmetzyanova A.T. Formirovanie sociokul'turnyh kompetencij budushchih pedagogov v processe vneuchebnoj deyatel'nosti [Formation of socio-cultural competencies of future teachers in the process of extracurricular activities]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the XXI century]*, 2014, no. 4, ч. 1, pp. 90-96.
2. Belousov L.S. Metodologicheskie principy prepodavaniya maloizuchennyh tem novejshej istorii v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Methodological principles of teaching little-studied topics of modern history in general education institutions]. *Prepodavanie istorii i obshhestvoznaniya v shkole [Teaching history and social studies at school]*, 2018, no. 4, pp. 44-54.
3. Bitter, M.V., Simbirtseva N.A. Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' (k voprosu o sodержanii ponyatiya) [Cultural and educational activities (on the question of the content of the concept)]. *Chelovek v mire kul'tury. Regional'nye kul'turologicheskie issledovaniya [Man in the world of culture. Regional cultural studies]*, 2017, no. 2-3, pp. 226-230.
4. Karimova L.N. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k razrabotke i realizacii kul'turno-prosvetitel'skih proektov [Preparation of students of a pedagogical university for the development and implementation of cultural and educational projects]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2016, no. 2, pp. 261-268.
5. Litvinenko S.N. SHkol'nyj kraevedcheskij muzej kak informacionnyj resurs i tvorcheskaya masterskaya po realizacii regional'nogo komponenta obshchego obrazovaniya [The School Museum of Local Lore as an information resource and a creative workshop for the implementation of the regional component of general education]. *Geografija i jekologija v shkole XXI veka [Geography and ecology in the school of the XXI century]*, 2018, no. 4, pp. 62-68.
6. Lodka T.V., Marchenko L.A. Istoriya razvitiya voskresnyh shkol v Rossii (do 1917 g.) [The history of the development of Sunday schools in Russia (before 1917)]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire [The world of education – education in the world]*, 2013, no. 4, pp. 24-32.
7. Panicheva V.V. Podgotovka budushchih pedagogov doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya k kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti [Preparation of future teachers of preschool and primary education for cultural and educational activities]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University]*, 2021, no. 1, pp. 85-89.
8. Popova V.I. Kul'turno-prosvetitel'skaya praktika podgotovki bakalavra, magistra i shkol'nika [Cultural and educational practice of bachelor's, master's and schoolboy training]. *Pravoslavie i kul'tura slavian v Juzhno Ural'skom regione [Orthodoxy and culture of Slavs in the South Ural region: materials of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Orenburg: University, 2013, pp. 250-255.
9. Salitova, F.S. Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' kak faktor socializacii sovremennogo rossijskogo sociuma [Cultural and educational activity as a factor of socialization of modern Russian society]. *Servis v Rossii i za rubezhom [Service in Russia and abroad]*, 2016, no. 5, pp. 94-104.
10. Sakhnova I.V., Lidov M.A. Podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti na muzykal'nyh fakul'tetah pedagogicheskikh vuzov [Preparation of bachelors of pedagogical education for cultural and educational activities at music faculties of pedagogical universities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts]*, 2013, no. 1, pp. 185-191.
11. Shamsutdinova D.V., Turkhanova R.I. Social'no-kul'turnaya i kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' kak samostoyatel'naya oblast' obshchestvennoj praktiki [Socio-cultural and cultural-leisure activities as an independent area of public practice]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts]*, 2012, no. 3-1, pp. 76-78.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Е.И. Потехин, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: evgeniipotekhin@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Social Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olya.orexovo@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5048-3627.

E.I. Potekhin, student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: evgeniipotekhin@yandex.ru.

УДК 372.882

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_73

**Марина Викторовна Копырина,
Елена Владимировна Раева**
г. Шадринск

Формирование навыков выразительного чтения в дистанционном формате обучения в основной школе

Пандемия 2020 года и последующий переход на дистанционный формат обучения в средней и высшей школе стали стимулом для более активного использования различных ИКТ учителями-предметниками. В статье описываются продуктивные методы и приемы работы по формированию навыков выразительного чтения учащихся основной школы при обучении в дистанционном формате. Авторы описывают методический опыт учителей-словесников «Канашской СОШ» (с. Канаш, Шадринского района, Курганской области) по развитию навыков выразительного чтения с помощью ИКТ. Приводятся примеры применения технологий водкаста, плейкаста, буктрейлера, скрайбинга и др. при проведении дистанционных уроков литературы. В статье даны методические рекомендации для обучаемых по их использованию на практике. Авторы подчеркивают эффективность применения данных технологий, их способность оптимизировать процесс офлайн-обучения, повысить заинтересованность обучаемых в выполнении домашних заданий.

Ключевые слова: выразительное чтение, ИКТ-технологии, дистанционное обучение, водкаст, плейкаст, буктрейлер, скрайбинг.

**Marina Viktorovna Kopyrina,
Elena Vladimirovna Raeva**
Shadrinsk

Formation of expressive reading skills in the distance learning format in secondary school

The 2020 pandemic and the subsequent transition to a distance learning format in secondary and higher education have become an incentive for more active use of various ICT by subject teachers. The article describes productive methods and techniques of work on the formation of expressive reading skills of secondary school students when studying in a distance format. The authors describe the methodological experience of literature teachers of the Kanashi secondary school (Kanashi village, Shadrinsk district, Kurgan region) in developing expressive reading skills using ICT technologies. There are examples of the use of podcast, playlist, book-trailer, scribing, etc. technologies on distance literature lessons. The article provides methodological recommendations for pupils on their use in practice. The authors emphasize the effectiveness of the use of these technologies, their ability to optimize the offline learning process, increase the interest of pupils in doing their homework.

Keywords: basic school, expressive reading, ICT technologies, distance learning, podcast, playlist, book-trailer, scribing.

Современная образовательная система ставит педагога в условия постоянно и стремительно меняющейся реальности, которые он обязан оперативно учиться оценивать и переходить на новые формы и форматы работы. Так, в связи с пандемией 2020 года учителя вынуждены в своей работе учитывать не только аудиторный, но и дистанционные форматы работы с учащимися. В связи с этим возникла насущная необходимость описать возможность организации работы над выразительным чтением в онлайн формате.

«Дистанционное обучение (ДО) – совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения» [1, С. 85-92]. Дистанционное обучение, как одна из разновидностей формы обучения, преследует цель, обусловленную социальным

заказом государства, и отображает предмет процесса обучения, направленное на ФГОС, тем не менее, методы, формы и средства обучения во многом определены особенностью используемой технологической основы.

Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий представляет собой потребление образовательных услуг вне учебного заведения с использованием современных информационно-образовательных технологий и телекоммуникационных систем.

Условия проведения дистанционного обучения в основной школе могут отличаться по режиму взаимодействия учителя с учащимися:

1) Урок в режиме онлайн с учащимся, одновременно находящимся у автоматизированного рабочего места;

2) Урок в режиме офлайн. В этом случае фактор места и времени не имеет значения, так как все взаимодействие организовано в отложенном режиме.

Подробнее проанализируем особенности организации дистанционных уроков литературы. Для этого обратимся к опыту и методическому материалу дистанционной работы учителей русского языка и литературы МКОУ «Канашская СОШ» с. Канаш, Шадринского района, Курганской области.

При организации дистанционного обучения уроков выразительного чтения рекомендуется использовать универсальную модель урока «Перевернутый класс». «Перевернутый класс (FlippedClass) – это модель обучения, в которой выполнение домашней работы, помимо прочего, включает в себя применение технологий водкаста:

- просмотр видеолекции, презентации совместного доступа;
- чтение учебных текстов, рассмотрение поясняющих рисунков;
- прохождение тестов на начальное усвоение темы» [4, С. 23].

Указанные виды технологии водкаста «Перевернутого класса» позволяют не только облегчить процесс обучения выразительному чтению (например, выполнение общих речевых разминок, чтение по ролям, составление памяток/алгоритмов по правильному выразительному чтению и др.), но и разнообразить уроки, привести творческую составляющую.

Презентации режима совместного доступа, плейкасты и буктрейлеры, видеофильмы, скрайбинг-ролики и прочие «инструменты» дистанционного обучения обладают важнейшей дидактической ценностью. Сейчас мы имеем возможность наблюдать за последовательным развитием универсальных учебных действий, как постепенно и ступенчато формируется и развивается основательное увлечение книгами, как расширяются горизонты мышления.

Педагоги-теоретики выдвигают предположение, что 90% материала сохраняется в памяти, если учащиеся при реализации самостоятельной работы создают продукт собственным умозаключением, а не принимают готовую информацию от учителя [4, С. 21]. Данный формат работы по формированию и повышению интереса к чтению в основной школе может иметь следующий вид:

- 5-6 класс – совместные презентации, ментальные карты (лист А3).
- 6-7 класс – плейкасты, ментальные карты (лист А3 и/или point и онлайн-ресурс «MindMeister»).
- 7-8 класс – буктрейлеры, видеоролики.
- 8-9 класс – скрайбинг-ролики, скрайбинг-аппликации, видеофильмы и др.
- 5-9 класс – видеочтение.

Перечисленные выше виды проектов разнообразны по своей форме: индивидуальная (монопроекты), работа в парах, групповая и коллективная.

Презентации в совместном доступе (онлайн), например в 5 классе, в модели «перевернутого» класса позволяют детям не получать готовую информацию от учителя, а искать ее самостоятельно. К

примеру, учащимся необходимо найти и подготовить выразительное чтение стихотворения русских поэтов, а также подобрать иллюстрации знаменитых художников к нему, выполняя важное требование – информация не может повторяться на слайдах, должна заинтересовывать юного читателя.

В качестве примера приведем опыт дистанционной работы учителя русского языка и литературы «Канашской СОШ» С.В. Раевой.

Изучая творчество А.А. Фета в 5 классе, учитель может дать в качестве домашнего задания выразительное чтение стихотворения о природе на выбор учащегося из заранее предложенного списка, сопровождаемого иллюстративной презентацией. Например, прочтение стихотворения «Зреет рожь над жаркой нивой...» с иллюстрациями русских художников о красоте русских плодородных летних полей (И. Шишкин «Рожь», Г. Мясоедов «Дорога во ржи» и др.).

Таким образом, ученик имеет возможность отработать навык выразительного чтения, а самостоятельный выбор стихотворения и подбор иллюстраций позволит вызвать положительный эмоциональный отклик, который так необходим при выразительном чтении. Такого типа нетрадиционная форма проверки выразительного чтения в дистанционном формате вызывает интерес не только у отвечающего, но и у одноклассников.

В заметках (под слайдом) любой ученик, просматривающий презентацию в общем доступе, может оценить ее на основе разработанных критериев. Таким образом, формируется взаимное оценивание работ, которое дает возможность ученикам критически отнестись как к своим, так и к чужим работам, создается умение мыслить объективно.

Существуют определенные, заранее предоставляемые ученикам правила создания правильно структурированной презентации, которые являются критериями оценивания работы:

1. Слайды должны быть яркими, читаемыми, интересными, содержащими картинку, соответствующие содержанию.
2. Информация не должна повторяться (примечание: относится к работам над конкретным поэтом и/или писателем).
3. Информация о книге занимает не больше трех слайдов.
4. Информация отвечает основополагающим учебным вопросам, данными учителем в начале презентации в плане рекомендаций.
5. Указать автора(ов) слайда при коллективной работе.
6. В случае затруднения в поисках информации воспользуйтесь предложенными учителем ресурсами.
7. В поле «Заметки» по критериям можно оценить работу одноклассника [4, С. 46].

Кроме того, уже в 5 классе «продвинутые» ученики создают плейкасты. Плейкаст – это композиция, включающая в себя картинку, текст и музы-

кальный файл, которые объединены одной определенной темой, для которого также существуют общепринятые этапы создания:

- 1) Выбор стихотворения.
- 2) Работа над выразительным чтением: интонация, расстановка логических ударений (помощь родителей, консультация с учителем литературы, просмотр тематических роликов»).
- 3) Разработка алгоритма создания плейкаста.
- 4) Поиск соответствующих картинок для создания видеоряда.
- 5) Поиск музыки.
- 6) Голосовая запись чтения стихотворения.
- 7) Соотнесение видеоряда и голосовой записи стихотворения, соотнесение громкости музыки и голоса при чтении.
- 8) Консультации с учителями литературы и информатики по возникающим вопросам.
- 9) Монтаж ролика, соотнесение голоса, музыки, видеоряда.

Видео чтение и плейкасты в 6-7 классах, созданные к урокам выразительного чтения стихотворений наизусть, является еще одним шагом в развитии у учащихся ИКТ-грамотности, проявляя творческие способности. Выразительное чтение стихотворений в своем традиционном виде перед классом у доски для многих детей является психологическим испытанием, поэтому видео чтение и плейкасты, созданные к урокам выразительного чтения стихотворений наизусть, – это возможность преодолеть свой страх выступления перед слушателями [3].

Данный формат активно использует Л. В. Димитришина – учитель русского языка и литературы «Канашской СОШ». По ее мнению, есть отличная возможность создать плейкаст при изучении лирики М.Ю. Лермонтова в 7 классе. Учащимся заранее предоставляется список стихотворений и рекомендованный список музыкального сопровождения, а также проводится обсуждение алгоритма создания плейкаста. Важным этапом в подготовке выразительного чтения является предварительная индивидуальная работа учителя с учеником: работа над интонацией, расстановка логических ударений и др. В остальном ученику предоставляется творческая свобода. Так, удачным примером подобной работы может являться прочтение стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи» под музыкальное сопровождение «Debussy: Beau Soir, L. 6» используя картины и фотографии, соответствующие строкам стихотворения.

Учащимся 7 класса, вырабатывая навык выразительного чтения, может быть предложено создать буктрейлеры. Дети читают как «живые» книги, так и электронные. Они интересуются произведениями русских и мировых классиков, с удовольствием читают книги современных писателей русской и зарубежной литературы. Но, как показывает учительская практика, не все. Создание учеником буктрейлеров и их демонстрация одноклассникам – прекрасная возможность вызвать интерес к чтению, парал-

лельно вырабатывая навык декламирования художественного текста. Важно отметить, что в буктрейлере должно прозвучать выразительное чтение отрывков представленного произведения.

Этапы создания ролика-буктрейлера:

- 1) Выбрать понравившуюся книгу.
- 2) Прочитать книгу.
- 3) Сгруппировать информацию, систематизировать, выделить главное.
- 4) Ознакомиться с предложенными учителем примерами буктрейлеров с целью определения собственного стиля работы.
- 5) Создание буктрейлера с помощью инструкции, предложенной учителем, соблюдая требования к работе.
- 6) Приемлемые жанры буктрейлера: мультфильм, анимация, видеоролик, видеофильм, музыкальный клип, комиксы, скрайбинг-ролики.
- 7) Соблюдение авторских прав и его указание под видео, текстом, музыкой, рисунков и пр.
- 8) Работа должна содержать:
 - ФИО автора(ов), привлеченных участников-актеров,
 - название,
 - выразительно прочитанные краткие отрывки из художественного произведения,
 - список используемых материалов.
- 9) Допускаются работы как индивидуальные, так и коллективные.
- 10) Допустимые форматы буктрейлеров *avi, *wmv, *mp4.
- 11) Длительность не более 3 минут (включая титры) [4, С. 52].

Таким образом, в 7 классе может быть создан буктрейлер по произведению Л.Н. Андреева «Кусака» в жанре видеоролика, в котором могут быть использованы вырезки из художественных фильмов, мультфильмов, иллюстрации, основная информация (герои, персонажи, сюжет и т.д.), звуковое, голосовое (прочтение отрывков), а также музыкальное сопровождение. Основная цель буктрейлера – привлечь внимание к произведению с помощью аудиовизуальных средств, из которых главным будет – выразительное чтение.

Ученики 8-9 классов «выросли» из прежнего формата работ, поэтому представляют выразительное чтение в более сложном виде. Это скрайбинг-ролики, видеоролики, видеофильмы. Скрайбинг – один из возможных способов выразительно прочитать текст с помощью иллюстрирования ключевых моментов. С дополнительными зарисовками ученикам интересно воспринимать художественный текст. Это получается интересно и наглядно.

Примером могут служить работы учеников 9 классов Канашской школы при изучении творчества А.С. Грибоедова, а именно его пьесы «Горе от ума». Учащиеся довольно удачно создавали и презентовали скрайбинг-ролики или скрайбинг-аппликации. Сменяющиеся нарисованные от руки создателем картинки наглядно дополняют выразительное прочтение произведения.

Универсальной творческой деятельностью в условиях дистанционного обучения, которая подходит детям 5-9 классов, является видеочтение. Любое лирическое или прозаическое произведение может быть прочитано на камеру в стандартной форме «возле белой стены» или в декорациях, в обычном виде или костюмированном, индивидуально или с массовой, с музыкальным сопровождением или без него. Вариантов прочтения множество. Это самый простой, но и самый вариативный вид выразительного прочтения.

Например, учителями русского языка и литературы Канашской школы в последние годы успешно практикуется видеочтение учениками стихотворений темы войны, которые могут быть подобраны в соответствии с возрастом и прочитаны в военной форме или же в официальной одежде, на однотонном фоне или с соответствующими декорациями, без музыки или с музыкальным сопровождением песен военных лет и т.д.

Надо помнить, что не все дети имеют способность к монтажу, дизайну, пению, рисованию и учитель может столкнуться с проблемой отказа в подобных видах работы. Необходимо понимать, что любой творческий процесс требует вдохновения, терпения и желания. Ученика, не имеющего

всего перечисленного, не следует заставлять выполнять подобные задания, тем более упрекать за их невыполнение. Скорее всего, предложенные творческие задания будут иметь свободный характер – «на дополнительную оценку». Несмотря на это, главной целью всех видов деятельности остается формирование навыка выразительного чтения, поэтому отказ ученика от самого чтения следует принять настороженно, выяснить причины отказа и проработать возможные психологические или физические барьеры.

Подводя итоги, следует отметить, что традиционный метод развития выразительных навыков дистанционного чтения эффективен в сочетании с современными подходами к обучению. ИКТ – мощный мотиватор в процессе изучения искусства слова и художественной литературы [2, С. 50]. При использовании ИКТ нельзя не отметить личностный рост ребенка, его духовный и нравственный рост. Перечисленные цифровые технологии в сочетании с уроками выразительного чтения позволяют решать очень важные задачи: внутренне развивать человека, расширять его кругозор, делать его мыслящим, любить хорошие книги. Работа проектным методом дистанционного формата эффективна во всех смыслах, что подтверждается опытом учителей-словесников «Канашской СОШ».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллаев, С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения / С.Г. Абдуллаев. – Текст : электронный // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 85-92. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12789479> (дата обращения: 11.05.2022).
2. Алексеева, М.А. Методика преподавания литературы. Практикум : учеб. пособие / М.А. Алексеева. – Москва : Юрайт, 2020. – 98 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/455379> (дата обращения: 11.05.2022). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
3. Воробьева, Г.А. Организация выразительного чтения на уроках литературы / Г.А. Воробьева. – Текст : электронный // Мультиурок : [сайт]. – URL: <https://multiurok.ru/files/organizatsiia-vyrazitelnogo-chteniia-na-urokakh-li.html> (дата обращения: 11.05.2022).
4. Ольнев, А.С. Использование новых технологий в дистанционном обучении / А.С. Ольнев, Н.М. Румянцев. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной науки. – 2011. – № 1. – С. 96.

REFERENCES

1. Abdullaev S.G. Ocenka effektivnosti sistemy distancionnogo obucheniya [Evaluation of the effectiveness of the distance learning system]. *Telekommunikacii i informatizacija obrazovaniya* [Telecommunications and informatization of education], 2007, no. 3, pp. 85-92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12789479> (Accessed 05.11.2022).
2. Alekseeva M.A. Metodika prepodavaniya literatury. Praktikum: ucheb. posobie [Methods of teaching literature. Workshop]. Moscow: Yurayt, 2020. 98 p. – URL: <https://urait.ru/bcode/455379> (Accessed 05.11.2022).
3. Vorobyova G.A. Organizaciya vyrazitelnogo chteniya na urokax literatury [Organization of expressive reading in literature lessons]. *Mul'tiurok* [Multi-lesson]: [site]. URL: <https://multiurok.ru/files/organizatsiia-vyrazitelnogo-chteniia-na-urokakh-li.html> (Accessed 05.11.2022).
4. Olnev A.S., Rumyantsev N.M. Ispolzovanie novyx texnologij v distancionnom obuchenii [The use of new technologies in distance learning]. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki* [Actual problems of modern science], 2011, no. 1, pp. 96.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.В. Копырина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии, и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: marina_kopyrina_2010@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6511-6141.

Е.В. Раева, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, lena.korotovskikh@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.V. Kopyrina, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Social Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: marina_kopyrina_2010@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6511-6141.

E.V. Raeva, Master's Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lena.korotovskikh@yandex.ru.

УДК 378.16:81

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_77

**Екатерина Александровна Король,
Наталья Валерьевна Грибачева**
г. Челябинск

Развитие коммуникативной компетенции обучающихся в процессе дистанционного обучения английскому языку в высшей школе

В статье анализируется возможность развития коммуникативной компетенции обучающихся в процессе дистанционного обучения английскому языку в высшей школе. Цель статьи заключается в выявлении достоинств и недостатков дистанционного метода обучения за прошедший период пандемии, а также возможностях улучшения данного формата для более высоких показателей эффективности. Статья рассматривает групповые занятия в образовательных учреждениях высшей школы. Список методов, применённых в этом исследовании, включает анализ отзывов студентов и педагогов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета о прошедших занятиях. В результате были выявлены и описаны наиболее частые проблемы, возникающие в процессе онлайн обучения, которые препятствовали развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Были предложены пути решения данных проблем, а также программы, позволяющие улучшить процесс дистанционного обучения. В статье подчеркивается особая роль мотивационной составляющей учебного процесса как у учащихся, так и у педагогов. Авторы приходят к выводу, что формирование коммуникативных навыков возможно, может быть эффективным при наличии у педагога времени и желания на более тщательную подготовку к онлайн занятиям, а также использованию современных методов обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки, мотивация обучения, онлайн ресурсы, онлайн платформы, онлайн урок.

**Ekaterina Alexandrovna Korol,
Natalia Valerievna Gribacheva**
Chelyabinsk

Developing students' communicative competence in the process of distance English language learning in higher school

The article analyses the possibility of developing the communicative competence of students in the process of distance English learning in higher school. The aim of the article is to highlight the advantages and disadvantages of the method of distance learning through the past period of the pandemic, as well as the possibilities of improving this format for higher efficiency index. The article is devoted to group classes in educational institutions of higher education. The list of methods used in this article includes an analysis of the feedback of students and teachers of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University about the past online classes. As a result, the most frequent problems appearing in the process of distance learning, which prevented the development of students' communicative competence, were identified and described. The solutions to these problems are suggested in the paper, as well as programs to improve the process of distance learning. The article stresses the special role of the motivational component of the educational process for both students and teachers. The authors conclude that the development of communication skills may be effective if the teacher has the time and desire for careful preparation for online classes, as well as for the use of modern teaching methods.

Keywords: distance learning, communicative competence, communication skills, learning motivation, online resources, online platforms, online lesson.

Одной из важнейших целей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. Наличие данной компетенции предполагает способность учащегося разрешать коммуникативные задачи при помощи языковых средств. При обучении английскому языку коммуникативная деятельность реализуется через все её виды: аудирование, говорение, письмо и чтение. Главной задачей преподавателя в данном случае выступает подбор материа-

лов, средств, техник, методик, а также создание речевой ситуации для деятельности учащихся. Реализация данных задач в условиях очных занятий не вызывает дополнительных сложностей у молодых педагогов, так как существует большое количество наработок. Опытные же педагоги уже имеют свою собственную базу средств, знаний и методик, что позволяет им усовершенствовать старые формы и вносить креатив, подстраиваясь под современные запросы общества.

Современное общество показывает свою тенденцию к исчезновению границ между цифровым (дистанционным) образованием и традиционным. Практика проведения дистанционных занятий была известна еще в 18 веке, когда Калед Филип предложил изучать каллиграфию дистанционно с помощью отправки почтовых писем. В 1960х годах впервые для дистанционного образования были использованы компьютеры. Была создана программа, позволяющая преподавать различные виды курсов. Но, однако, сегодня, живя в 21 веке – веке современных технологий, из-за ситуации с пандемией коронавируса вопрос о дистанционном образовании встал достаточно остро. Когда мы говорили о возможностях обучения из дома при помощи компьютера, в основном имелось в виду наличие дополнительных курсов или отдельных уроков по темам, но о переходе всех образовательных структур в формат онлайн общения не было и речи. Резкая необходимость сменить аудиторию и наличие личного контакта педагога со студентом на программы для видео конференций выявили множество проблем. Первое – это технические возможности преподавателей и студентов. Фактически из-за данного аспекта многие занятия первое время проходили в формате выдачи заданий и их отправки на почту университета. Не все участники образовательного процесса имели бесперебойный доступ к интернету или достаточно «сильный» компьютер для общения. Второе – отрицание данного формата в долгосрочной перспективе. Большая часть педагогического коллектива была морально не готова к тому, что данный формат задержится на долгое время. Кому-то процесс освоения новых технологий показался простым и увлекательным, другие же считали, что работа в дистанционном формате невозможна. И самой последней, но наиболее важ-

ной оказалась методическая проблема. Люди, которые уже сталкивались с ведением уроков, семинаров, лекций в дистанционном формате, оказались более подготовленными. Остальные же педагоги испытывали сложности в проведении занятий, а также во время подготовки к конференциям.

Особое внимание стоит уделить вопросу именно практики обучения английского языка в дистанционном формате, а именно, развитию языковых навыков. Главная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности [1, С. 7]. Но реализуется ли данная цель в онлайн формате? В первую очередь стоит рассмотреть, как проходили пары по иностранному языку, а также какие сложности возникали в процессе обучения. Для этого нами были опрошены студенты и педагоги Южно-Уральского государственного гуманитарного педагогического университета, которые помогли сформировать представление о том, каким был дистанционный формат обучения.

На рисунке 1 мы можем заметить, что всего было опрошено 32 студента из непрофильных факультетов, но из групп с языковым уклоном (по направлениям двойного бакалавриата: учитель истории и учитель английского языка, учитель начальных классов и учитель английского языка в начальных классах). Студенты отметили платформы, на которых происходило обучение. Zoom – стал лидирующей платформой для проведения занятий по английскому языку. В равном количестве использовались такие программы как: Viber и Skype. Microsoft Teams, Google Hangouts и Discord не использовались в процессе обучения.

Название диаграммы

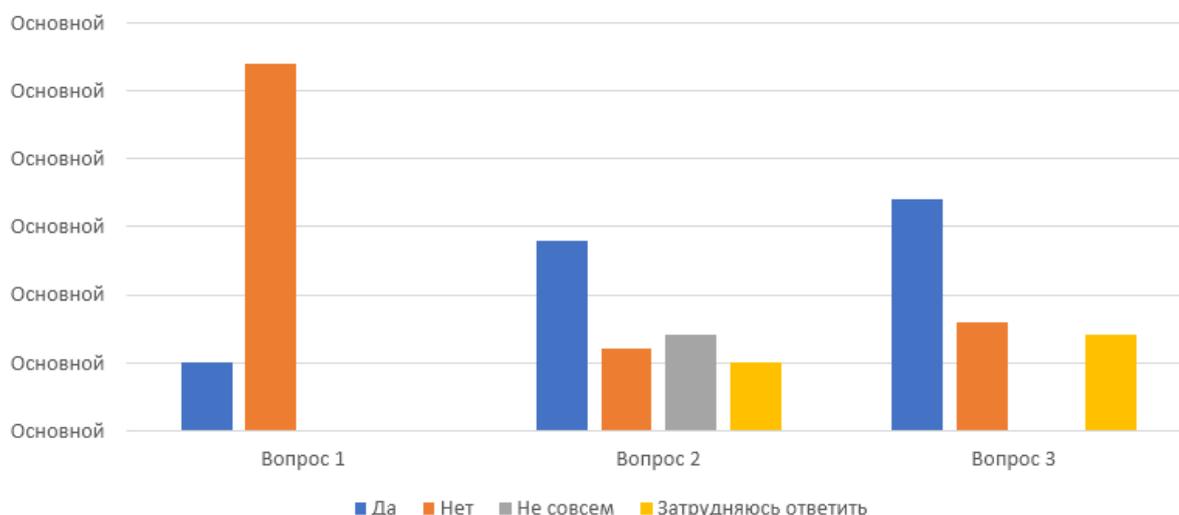


Рис1. Результаты проведенного опроса

Первым вопросом, который был предоставлен студентам, стал: «Были ли у вас проблемы с использованием дистанционных форм обучения?». Из диаграммы мы можем видеть, что проблемы возникали только у 15,6% опрошенных. Распространённой проблемой стали технические неполадки связи, которые зависели либо от самого провайдера, либо от неспособности программы поддерживать большое количество пользователей. Лишь один человек отметил сложности в восприятии информации без прямого контакта с преподавателем.

Вторым вопросом был: «Помог ли вам дистанционный формат обучения улучшить свои коммуникативные навыки?». Меньше половины опрошенных считали, что дистанционный формат помог улучшить навыки. Из улучшений отмечали развитое умение слушать, а именно понимать информацию на слух, а также говорение, умение поддерживать разговор и развивать обсуждаемую тему. Более половины студентов либо не увидели улучшений в своих навыках, либо считали их незначительными. Но уже по данным результатам мы можем сказать, что из коммуникативных навыков были развиты только малая их часть. Никто не отметил развитие письма или чтения.

Третий вопрос, наверно, стал наиболее интересным с точки зрения исследования проблемы развития коммуникативной компетенции в процессе дистанционного обучения. Он был поставлен так: «Считаете ли вы дистанционный формат эффективным?». После чего студентам было предложено дать комментарии по поводу улучшения работы в дистанционном формате. Более половины опрошенных ответили, что считают дистанционный формат эффективным. Мы можем видеть некие противоречия в результатах 2 и 3 вопроса, ведь однозначно об улучшении навыков ответило меньше половины человек. Но здесь можно предположить, что часть из тех, кто во 2 вопросе ответил «не совсем», всё же считают дистанционный формат эффективным, но не всегда результативным. Из предложений звучали такие предложения, как увеличение количества часов, которые бы уделялись дистанционному уроку. Но наиболее часто студенты предлагали увеличение интерактива, использование интернета и нестандартных видов деятельности и заданий, изучение особых тем, либо же привлечение носителей языка.

Опрос педагогов показал, что большая часть, считает дистанционный формат менее результативным в отличие от традиционного. В основном использовалась программа – Zoom, а также Viber в единичных случаях. По вопросу: «Какие сложности возникали во время образовательного процесса», преподаватели отмечали сложность в коммуникационном процессе в связи с техническими проблемами, а также отсутствие прямого зрительного контакта. Были комментарии и по поводу отсутствия обучения данному формату. Только молодые педагоги либо уже освоившие программы ранее, либо более адаптируемые могли быстро переключиться на онлайн формат. Наряду с этим при

подготовке к занятиям уходило гораздо больше времени, сами пары были тяжелее в моральном и физическом планах – приходилось напрягать горло и говорить громче, чтобы всем было слышно, черные экраны вместо лица студента стали психологическим барьером для проведения занятия. Никто из педагогов не воспринимает формат как полноценный, а скорее, как дополнение к традиционному или же на случай ситуаций, таких как пандемия. Также отмечалась низкая мотивационная составляющая у студентов к обучению в дистанционном формате, контроль тоже был усложнен, либо невозможен. Из предложений от преподавателей было: убрать возможность у студентов контролировать отключение микрофона и камеры – это должно осуществляться путем выключения данных устройств со стороны педагога-организатора конференции и служить аналогом «выхода из аудитории». Само обеспечение камерой и микрофоном ставится обязательным условием для проведения дистанционных занятий. Сделать более удобный пользовательский интерфейс, с возможностью применения интерактивной доски и показа презентаций, но с сохранением возможности посматривать изображения с видеокamer. Возможность подключения программы с онлайн конференцией к сайтам, где можно было бы отслеживать ход выполнения заданий у отдельных студентов или в группах. Но самым важным замечанием стало – при наличии данного формата, предупреждать заранее, так как материалы для дистанционных занятий приходится нарабатывать с нуля, включить в курс обучения так же методику преподавания в дистанционном формате.

В целом мы видим одинаковые проблемы как у педагогов, так и у студентов. Проблемы технического характера слишком индивидуальны и зависят от возможностей отдельного человека. Проблемы же содержания занятий, увеличения интерактива и, следовательно, методики – могут быть исключены путем лучшей подготовки.

Для развития коммуникативной компетенции в процессе дистанционного обучения английскому языку в высшей школе могут использоваться различные интернет ресурсы, которые будут направлены на чтение, письмо, развитие монолога и диалога аудирования.

Одним из таких приложений является LearningApps.org. Это приложение сделано для поддержки обучающего процесса посредством модулей, которые расположены в тематическом порядке и сортируются по уровню сложности. [3] Здесь можно найти как интерактивные игры, задания, а также сайт позволяет встраивать ссылки на видео, что позволит проводить занятия по аудированию, это мы можем увидеть на рисунках 2 и 3.

Explain Everything, показанный на рисунке 4, позволяет создать интерактивную доску для совместного использования, что может послужить аналогом обычной доски в аудитории.

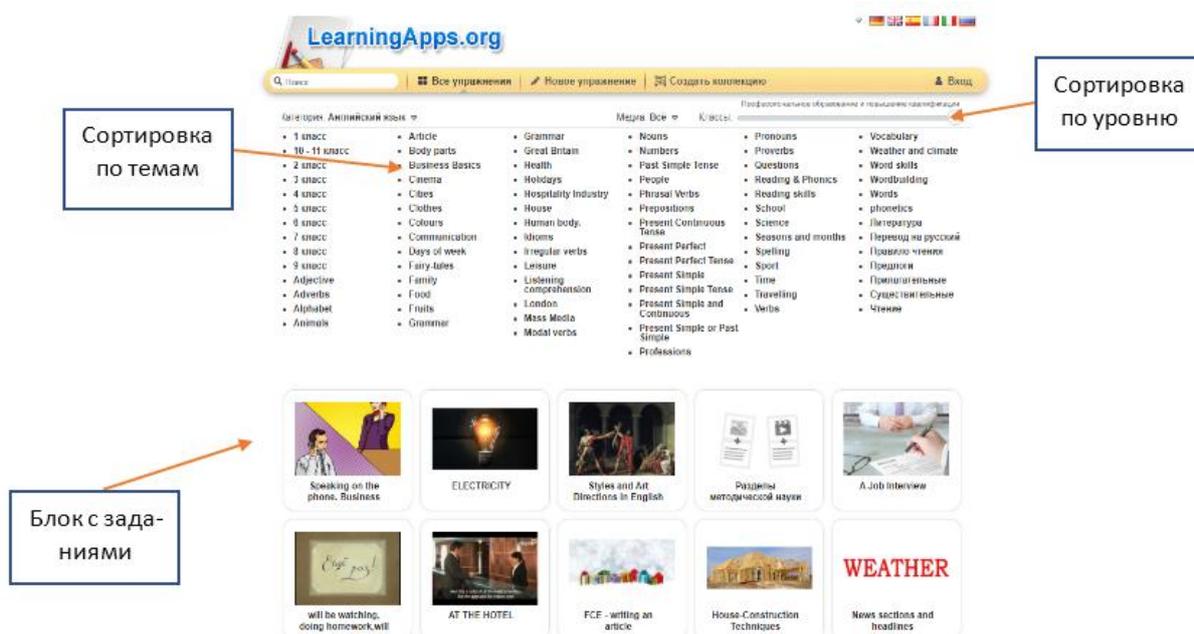


Рис 2. Начальная страница сайта

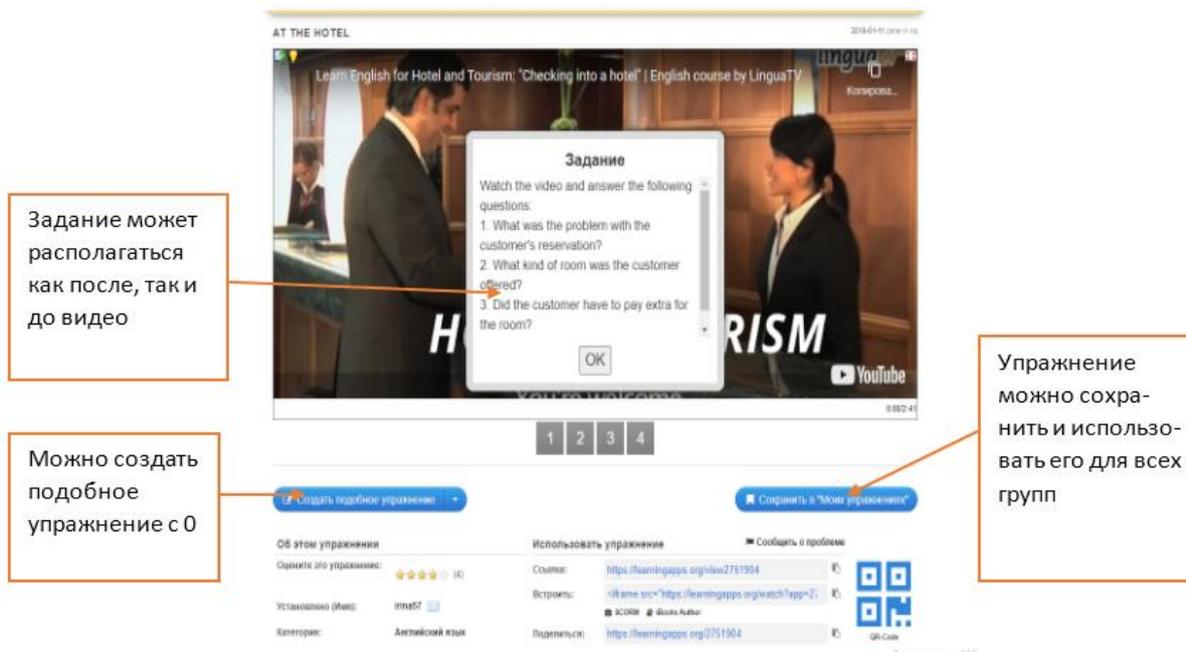


Рис 3. Выбор задания

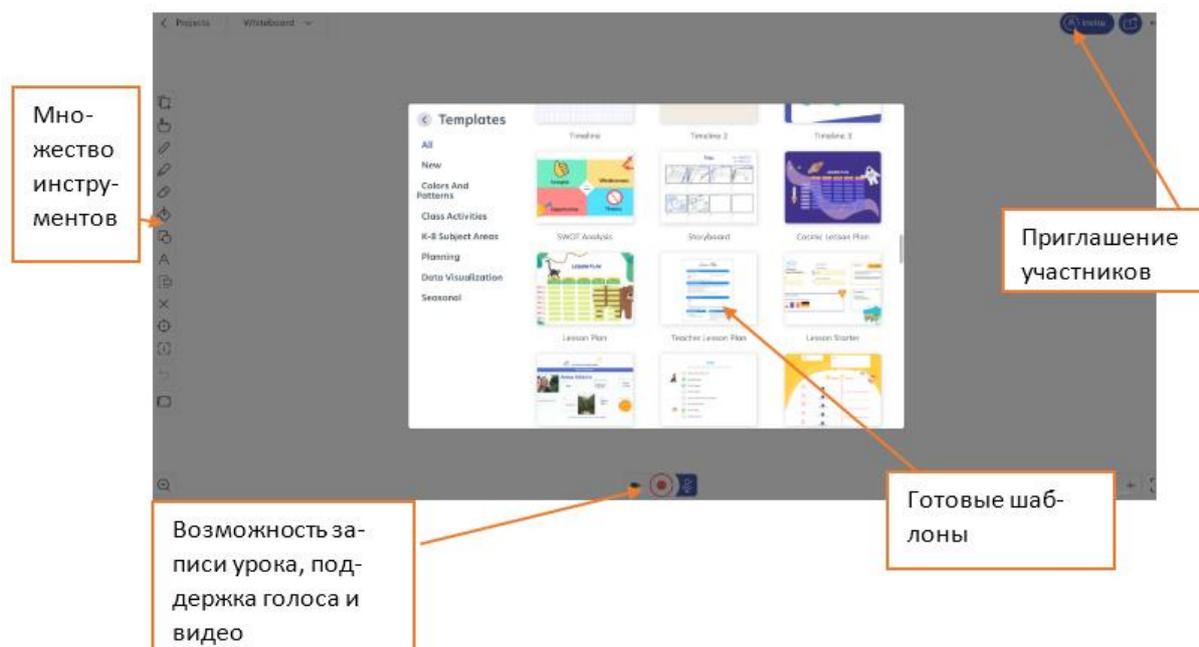


Рис 4. Функционал программы

Всего существует более 60 ресурсов, которые направлены на создание интерактивных уроков, которые помогают развивать коммуникативные навыки. Все программы сегодня поддерживают наличие микрофона и видеокамеры, а также создание малых групп до 15 человек [4].

Для создания подобных занятий безусловно необходимо не только умение пользоваться компьютером и время, но и желание педагога саморазвиваться. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся в процессе дистанционного обучения в высшей школе намного сложнее в плане уровня подготовки самого преподавателя, но оно может быть эффективным. Мотивационная составляющая студентов зависит может наблюдаться в динамике и зависит от личной оценки каждого в значимости получаемых знаний [2, С. 30-41]. Для педагогов стоит предусмотреть разбиение группы на подгруппы не более 15 человек с возможностью контролировать деятельность в парах, а также возможность отключать видео и аудио поток студента только с разрешения преподавателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранова, Н.П. О критериях оценки качества обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования: концепция научного предмета / Н.П. Баранова. – Текст : непосредственный // *Замежные мовы*. – 2019. – № 1. – С. 3-5.
2. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика значимости учебного предмета для развития личности учащегося / Т.Д. Дубовицкая. – Текст : непосредственный // *Вестник Оренбургского университета*. – 2004. – № 2. – С. 75-79.
3. LearningApps.org: interactive learning modules. – URL: <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=> (дата обращения: 01.06. 2022). – Text : electronic.
4. Explain Everything: interactive learning modules. – URL: <https://explaineverything.com/> (дата обращения: 01.06. 2022). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Baranova N.P. O kriterijah ocenki kachestva obucheniya inostrannomu jazyku v uchrezhdenijah obshhego srednego obrazovaniya: koncepcija nauchnogo predmeta [On the criteria for assessing the quality of foreign language teaching in institutions of general secondary education: the concept of a scientific subject]. *Zamezhnyja movy* [External moves], 2019, no. 1, pp. 3-5.

2. Dubovickaja T.D. Diagnostika znachimosti uchebnogo predmeta dlja razvitija lichnosti uchashhegosja [Diagnostics of the importance of an educational subject for the development of a student's personality]. *Vestnik Orenburgskogo universiteta* [*Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*], 2004, no. 2, pp. 75-79.
3. LearningApps.org: interactive learning modules. URL: <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=> (Accessed 01.06. 2022).
4. Explain Everything: interactive learning modules. URL: <https://explaineverything.com/> (Accessed 01.06. 2022). – Text : electronic.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Король, студентка 5 курса, направления подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «История», «Английский язык», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: katya_korol@74.ru.

Н.В. Грибачева, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: gribachevanv@cspu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Korol, 5th year student, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: katya_korol@74.ru.

N.V. Gribacheva, Ph. D. in Philological Sciences, Department of Foreign Languages, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: gribachevanv@cspu.ru.

УДК 373

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_82

**Алла Федоровна Матушак,
Анастасия Сергеевна Куренкова**
г. Челябинск

Модель воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве

Статья посвящена описанию модели воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве. Задачами исследования является конкретизация понятия модели, определение источников создания модели, анализ этапов воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве, раскрытие диагностического инструментария для определения результата. Установлено, что источниками создания модели являются требования общества, государства и родителей к организации воспитательного процесса в школе. Цель модели представляет собой рациональную организацию воспитания в цифровом образовательном пространстве. Содержательный блок модели представляет собой последовательную смену этапов воспитания: предварительного, пробного, основного. Диагностика действенности модели включает опрос будущих учителей на основе Google форм. Опрос будущих учителей свидетельствует о том, что соотношение воспитания в реальном и цифровом образовательном пространстве должно быть увеличено (76,9%).

Ключевые слова: воспитание, цифровое образовательное пространство, педагогическая модель.

**Alla Fedorovna Matuszak,
Anastasiya Sergeevna Kurenkova**
Chelyabinsk

Model of pupils' education in the digital educational space

The article is devoted to the description of the model of pupils' education in the digital educational space. The objectives of the study are to specify the concept of a model, determine the sources for creating the model, analyze the stages of educating pupils in the digital educational space, and reveal diagnostic tools for determining the result. It has been established that the sources for creating the model are the requirements of society, the state and parents for the organization of the educational process at school. The purpose of the model is a rational organization of education in the digital educational space. The content block of the model is a successive change of stages of education: preliminary, trial, main. Diagnostics of the effectiveness of the model includes a survey of future teachers based on Google forms. A survey of future teachers (76.9%) indicates that the ratio of education in real and digital educational space should be increased.

Keywords: education, digital educational space, pedagogical model.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года ставит задачу «создания условий для позитивного развития детей в информационной среде» [3]. В связи с этим проблема воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве приобретает особую актуальность. Эффективно осуществлять воспитание

школьников в цифровом образовательном пространстве представляется возможным при условии создания модели этого процесса. Под педагогическим моделированием вслед за Н.О. Яковлевой и Е.В. Яковлевым мы будем понимать «отображение необходимых для исследования характеристик педагогического явления в специально созданном

объекте, который ... называется педагогической моделью» [4, С. 160].

В данном исследовании построим структурно-функциональную модель воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве. Первый блок модели – нормативно-целевой. Он выполняет целеполагающую и организационно-правовую функции. Целью модели является рациональная организация воспитания школьников в цифровом образовательном пространстве. Для конкретизации цели обратимся к областям воспитания, которые закреплены в нормативной документации. В пункте 41.1 ФГОС НОО от 31.05.2021 года указаны следующие области воспитания: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое [2]. Следовательно, цель модели конкретизируется как воспитание личностных качеств и отношений в гражданско-патриотической, духовно-нравственной, эстетической, физической, трудовой, экологической сферах в цифровом образовательном пространстве. Источниками создания модели являются требования общества, государства и потребителей (родителей, учеников). Требования общества состоят в его потребности в новом поколении, воспитанном «в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения» [2]. Требования государства отражены в официальных документах, например, ФГОС, и состоят в задаче воспитания подрастающего поколения на основе указанных областей (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое). Требования потребителей – качественная работа образовательных учреждений. Данные требования могут быть выполнены при наличии определенных форм, методов, средств воспитания. Формами воспитания в цифровом образовательном пространстве являются онлайн мастер-классы, онлайн мероприятия (классные часы, вахты, конкурсы, форумы и т.д.), проекты, видеоуроки, акции, онлайн газеты и т.д. Методами могут быть виртуальные экскурсии, беседы, убеждение и т.д. Средства включают онлайн платформы, порталы, сайты образовательных организаций, онлайн сервисы с цифровым образовательным контентом.

Следующая составная часть модели – содержательный блок. Он включает этапы процесса воспитания в цифровом образовательном пространстве: предварительный, пробный, основной. Предварительный этап предполагает подготовку средств, разработку и планирование форм воспитания в цифровом образовательном пространстве. Пробный этап представляет собой пилотный запуск воспитательного контента на сайте образовательного учреждения. Основной этап заключается в систематическом проведении воспитательной работы в цифровом образовательном пространстве. Здесь необходимо дать пояснение: речь не ведется

о воспитании исключительно в цифровом образовательном пространстве. Новая среда должна помочь процессу воспитания, обогатить его. Однако это не означает, что воспитание должно быть полностью перенесено в цифровую среду.

Кроме этапов блок отражает результаты процесса воспитания: личностные качества школьников, сформированность их отношения к событиям (сопереживание, уважение) и объектам (природе, Родине, здоровью, культуре, искусству, традициям). Блок выполняет коммуникативную и интерактивную функции.

Контрольно-оценочный блок позволяет провести диагностику воспитанности личности, то есть измерить уровень развития личностных качеств, сформированность отношений. Он отвечает за реализацию контрольной и корректирующей функции.

Диагностика может осуществляться методом наблюдения и методом экспертных оценок. Экспертами должны являться учителя-предметники, которые наблюдают учащихся регулярно. При этом значение имеют стаж, опыт, длительность преподавания учителем в данной группе школьников. Метод наблюдения даст картину сформированности отношения школьников к событиям и объектам. Метод экспертных оценок может быть использован для измерения личностных качеств.

Шкала измерения может выглядеть следующим образом. Если в качестве критериев согласно областям воспитания и ФГОС, мы примем патриотизм, доброжелательность, этичность, трудолюбие, уважение к людям, бережное отношение к природе, и каждый из семи данных критериев будет измеряться по шкале 3 – высокая степень проявления, 2 – средняя степень проявления, 1 – низкая степень проявления, то максимальное количество баллов будет составлять 21, минимальное – 7. Далее, согласно методике, предложенной Т.Е. Климовой [1], создадим интервальный ряд распределения, это поможет отнести каждого школьника к определенному уровню воспитанности в зависимости от набранных баллов. Установим значения уровней воспитанности школьников, достигнутой на основе средств цифрового образовательного пространства. Низкий уровень имеет численные значения 7 – 11 баллов, средний уровень имеет численные значения 12 – 16, высокий уровень имеет численные значения 17 – 21.

Если в процессе воспитания не достигаются высокий или средний уровень, в модели предусмотрена коррекция. Следует вернуться к предыдущему этапу работы в содержательном блоке модели.

Для определения степени действенности модели был проведен опрос будущих учителей на основе Google форм. В опросе приняли участие 52 человека, относительно действенности модели было получено положительное заключение. Кроме того, будущие учителя посчитали, что в дальнейшем соотношение воспитания в цифровом образователь-

ном пространстве должно быть увеличено. За увеличение использования цифровой среды высказались 40 человек (76,9 %). Остаться на том же уровне посчитали возможным 8 человек (15,4%). В пользу сокращения использования цифрового образовательного пространства высказались 4 человека (7,7%). Вариант «не использовать в дальнейшем виртуальную среду вообще» не выбрал никто (0%).

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, фундаментальное исследование «Воспитание школьников в цифровом образовательном пространстве», № соглашения 073-03-2022-104/2.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика : учеб. пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск : Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. – 126 с. – Текст : непосредственный.
2. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. N 286. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 15.06.2022). – Текст : электронный.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 15.06.2022). – Текст : электронный.
4. Яковлева, Н.О. Диссертация как результат педагогического исследования : монография / Н.О. Яковлева, Е.В. Яковлев. – Краснодар : Краснодар. гос. ин-т культуры, 2019. – 304 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Klimova T.E. Pedagogicheskaja diagnostika: ucheb. posobie [Pedagogical diagnostics]. Magnitogorsk: Laboratorija problem nepreryvnogo obrazovanija, 2000. 126 p.
2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija: prikaz ot 31 maja 2021 g. N 286. [On the approval of the Federal State educational standard of primary general education]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (Accessed 15.06.2022).
3. Strategija razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025]. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (Accessed 15.06.2022).
4. Jakovleva N.O., Jakovlev E.V. Dissertacija kak rezul'tat pedagogicheskogo issledovanija: monografija [Dissertation as a result of pedagogical research]. Krasnodar: Krasnodar. gos. in-t kul'tury, 2019. 304 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Ф. Матушак, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: lilac0@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0514-0443.

А.С. Куренкова, студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: kurenkova2001@inbox.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.F. Matuszak, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Foreign Languages, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: lilac0@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0514-0443.

A.S. Kurenkova, Student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: kurenkova2001@inbox.ru.

УДК 378.16:811

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_84

**Полина Алексеевна Мельникова,
Дарья Сергеевна Беспалова**
г. Челябинск

Онлайн платформы как средство контроля усвоения знаний в условиях дистанционного преподавания английского языка

В статье дается характеристика ряду онлайн платформ: Zoom, социальные сети, Kahoot!, Quizizz, Joyteka, Google документы. Оцениваются их преимущества и недостатки, а также возможности их комбинирования для повышения эффективности контроля усвоения знаний в условиях дистанционного преподавания английского языка. Особое внимание уделено устному и письменному виду контроля, проблемам, возникающим при их проведении в дистанционном формате, а также предлагается пути решения этих проблем. Также в статье приведены примеры заданий по разным разделам английского языка, созданные с помощью онлайн платформ.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн ресурсы, онлайн платформы, онлайн урок, письменный контроль, устный контроль, тестирование, Zoom, социальные сети, Kahoot, Quizizz, Joyteka.

**Polina Alekseevna Melnikova,
Daria Sergeevna Bespalova**
Chelyabinsk

Online platforms as means of control of the knowledge assimilation in the context of distance teaching of the English language

The article gives a description of a number of online platforms: Zoom, social networks, Kahoot!, Quizizz, Joyteka, Google documents. The author evaluates their advantages and disadvantages, as well as the possibility of combining them with the aim of improving the effectiveness of control of knowledge assimilation in distance teaching of the English language. Particular attention is paid to the oral and written forms of control, the problems that arise when they are carried out in a remote format, and ways to solve these problems. The article also provides examples of tasks in different sections of the English language, created using online platforms.

Keywords: distance learning, online resources, online platforms, online lesson, written control, oral control, testing, Zoom, social networks, Kahoot, Quizizz, Joyteka.

На сегодняшний день все большее и большее количество образовательных учреждений переходят на дистанционный формат обучения. Это вызвано общемировой тенденцией и требованиями, выдвигаемыми государством. Переход от очного образования к дистанционному на данный момент находится на этапе своего становления, поэтому многие педагоги задаются вопросом о полноте осуществления образовательной деятельности в соответствии с методическими требованиями в условиях изменения формы обучения. Очевидным плюсом дистанционного образования является экономия времени, которое учащиеся и преподаватели затрачивают на дорогу, а также устраняет возможность неполадок в расписании [2, С. 30]

Одним их самых актуальных вопросов в дистанционном преподавании является контроль усвоения знаний. Возникают трудности в организации контроля, выбора его формы и оценивании результатов. Данная статья рассматривает доступные для осуществления контроля усвоения знаний инструменты, их особенности и возможности комбинирования для достижения наилучших результатов.

Традиционно на занятиях по английскому языку с целью контроля усвоения знаний проводятся тестирования разной формы: устная и письменная.

Устная форма – фронтальная и индивидуальная речевая проверка состояния знаний учащихся на момент опроса по конкретному вопросу или группе вопросов. [3, С. 354]

Письменная форма применяется в виде диктантов, контрольных, проверочных и самостоятельных работ, тестов для контроля знаний учащихся. [3, С. 354]

Опираясь на личный опыт дистанционного изучения иностранного языка, устный контроль проводится онлайн на занятиях с использованием любых платформ для видео контакта, таких как Skype или Zoom, или же с помощью социальных сетей, предусматривающих возможность групповых видео звонков, например, Вконтакте или Viber. В таких условиях учителю так же просто провести фронтальный и индивидуальные устные опросы, как и на очных занятиях. Следует сразу отметить недостатки использования социальных сетей для проведения онлайн занятий [1, С. 219]: в большинстве из них при видео звонке невозможно включить демонстрацию экрана, а значит учитель лишен возможности использовать наглядные пособия и писать что-либо на импровизированной доске. Частично данная проблема решается, если учитель заранее до занятия высылает учащимся наглядные пособия и по ходу занятия предлагает обращаться к материалу. Кроме того, не все доступные платформы предполагают создание условий для парной и групповой работы. Исключением является Zoom, на данной платформе существует функция разделения участников сессии на комнаты с любым удобным числом участников (см Рис. 1).



Рис 1. Возможность разделить участников сессии на комнаты в Zoom

Данная функция позволяет осуществить парную и групповую работу даже эффективнее, чем на очных занятиях, т.к. участникам комнаты не будут мешать обсуждения других групп, а преподаватель может с легкостью переключаться с комнаты на комнату и контролировать этапы работы учеников. Однако, недостаток в трудности осуществления контроля за отсутствием переключения на родной язык в процессе выполнения задания.

Тем не менее, все платформы, предусматривающие возможность группового видео звонка, позволяют осуществить все виды устного опроса: фронтальный, индивидуальный, комбинированный, взаимный.

Главной проблемой оценивания результатов устной формы контроля при дистанционном обучении английскому языку является качество связи. Речь проходит несколько этапов искажения, передаваясь от одного устройства к другому, поэтому зачастую педагогу сложно оценить все нюансы произношения учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для осуществления устного контроля усвоения знаний на дистанционных занятиях по английскому языку, педагогу достаточно использовать любую онлайн платформу, предполагающую функцию совершения групповых видео звонков, однако большая часть подобных программ не предполагает своего использования в образовательных

целях, а значит и полноценные занятия не могут быть проведены с привлечением только лишь них.

Для проведения письменного контроля необходимо привлекать и другие онлайн платформы. Наиболее развитой в онлайн направлении формой контроля являются тесты.

Онлайн платформа Kahoot! позволяет создавать различные игровые тесты (см. Рис 2). Плюсом данной платформы является большая вариативность вопросов: открытый вопрос, вопрос с вариантами ответа, вопрос-пазл (установить правильный порядок предложений), аудио вопросы с вариантами ответа. Такой набор инструментов для создания теста позволяет проводить письменный контроль по всем разделам английского языка. Для вопросов в Kahoot! Педагог должен установить таймер от 10 секунд до 4 минут, необходимых для ответа. Ограничение по времени дает возможность исключить учащимися использование дополнительных источников и осуществлять проверку по действительно усвоенным знаниям. Так же платформа дает возможность присваивать вопросам баллы для формирования последующей оценки. Минусом Kahoot! является платная подписка, необходимая для пользования всеми инструментами сайта без ограничений, однако создание различных тестов возможно и в бесплатной версии сайта.



Рис 2. Задание, созданное на платформе Kahoot!

Альтернативой Kahoot! является платформа Quizizz (см. Рис.3). При создании вопросов на данной платформе педагог может убрать таймер и позволить учащимся подумать над заданием. Такой формат подойдет для контроля усвоения знаний в более развернутом формате. Quizizz имеет два режима: Live и Homework, позволяющего проводить

тест как одновременно для всех учащихся, например на занятии, так и в любое удобное для конкретного ученика время. При проведении теста в режиме Live, учителю сразу видна полная статистика ответов учеников, что позволяет прямо на занятии увидеть и проработать темы, имеющие тенденции к не усвоению в конкретном классе.

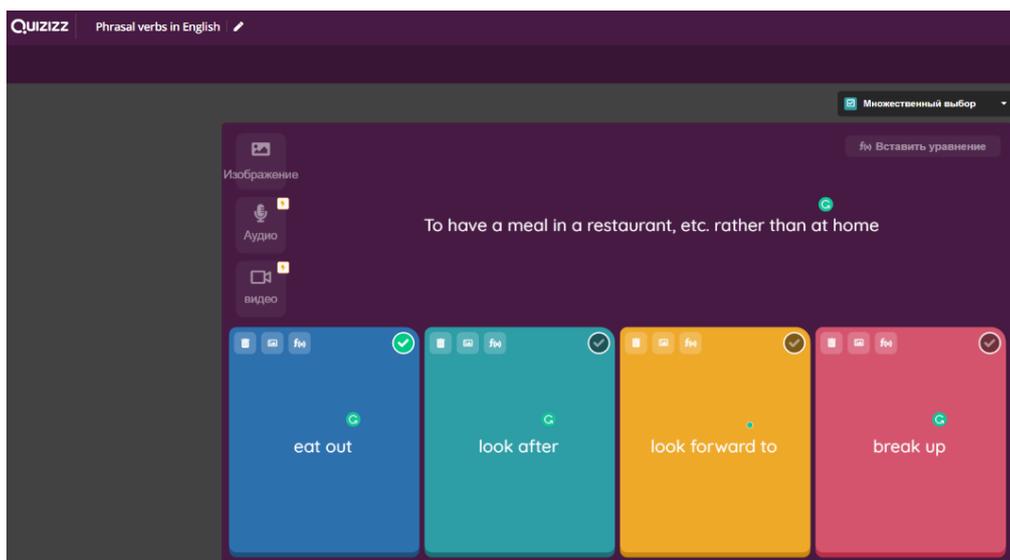


Рис 3. Пример задания, созданного на платформе Quizizz

Сайты Quizizz и Kahoot! являются англоязычными, из игровых образовательных платформ отечественной разработки стоит отметить Joyteka. Помимо классических тестов, уже рассмотренных нами, платформа предоставляет возможность создавать квест комнаты (см Рис. 4). Это визуальные головоломки, решение которых позволяет учащимся найти выход из комнаты. Ученику необходимо использовать различные предметы, изображенные на

картинке, чтобы найти, где «прячутся» сами вопросы. Формат занятия «Викторина» позволяет создать задания по типу «своей игры», где каждый вопрос имеет эквивалент в баллах за правильный ответ. Такую игру можно проводить как индивидуально, так и в групповом формате, устраивая соревнования между командами. Эта платформа также предоставляет педагогу возможность отслеживать статистику по ответам учащихся.

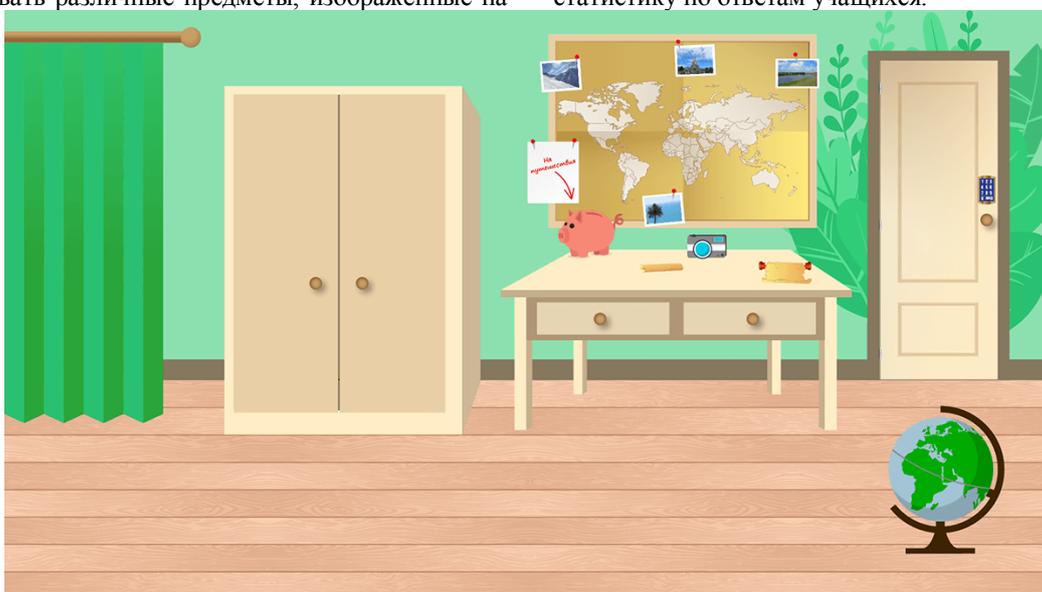


Рис 4. Квест комната, предлагаемая платформой Joyteka

Кроме специализированных на обучении платформ, для осуществления письменного контроля можно использовать и Google формы. Данная платформа имеет простой в освоении и использовании интерфейс и позволяет создавать различные тесты как с вариантами ответа, так и с открытыми вопросами. Включение функции «тест» позволяет присвоить вопросам баллы за правильные ответы на них, что облегчает педагогу дальнейшую

проверку заданий. Кроме того, выбрав пункт «показать оценку сразу после отправки формы», педагог дает учащимся узнать свои оценки сразу после отправки теста. Плюсом является и отображение статистических данных по тесту, позволяющих оценивать общий уровень усвоения знаний учащимися. Данный инструмент доступен бесплатно.

Поскольку не все платформы имеют возможность прикрепить к вопросу аудиофайл, тестирова-

ние на владение аудиальными навыками среди учащихся можно проводить, комбинируя разные платформы. Например, прямо на занятии педагог может выслать учащимся заранее подготовленный тест к заданиям на аудирование и включить со своего устройства аудиодорожку, либо зачитать расшифровку самостоятельно. Во время прослушивания аудио текста учащиеся параллельно выполняют задание на своих устройствах и отправляют их педагогу.

Одной из наиболее сложных в проведении форм письменного контроля является лексический диктант. Несмотря на простоту его осуществления и доступности на любой онлайн платформе, использование любых электронных устройств делает работу в этом формате практически бессмысленной. Целью лексического диктанта является проверка усвоения

учащимися орфографических и грамматических норм английского языка, в то время как любое устройство, имеющее установленную англоязычную клавиатуру, всегда наглядно показывает, если в слове или предложении допущена ошибка. Таким образом, учащийся еще на этапе написания ответа может увидеть, допустил он ошибку или нет, и исправить ее до проверки учителем.

Мы предлагаем следующий вариант проведения лексического диктанта в условиях дистанционного преподавания английского языка: составление тестовых заданий на одной из предложенных платформ. Например, на платформе Kahoot!: учащимся дается задание выбрать один из четырех вариантов написания слова (Рис. 5).

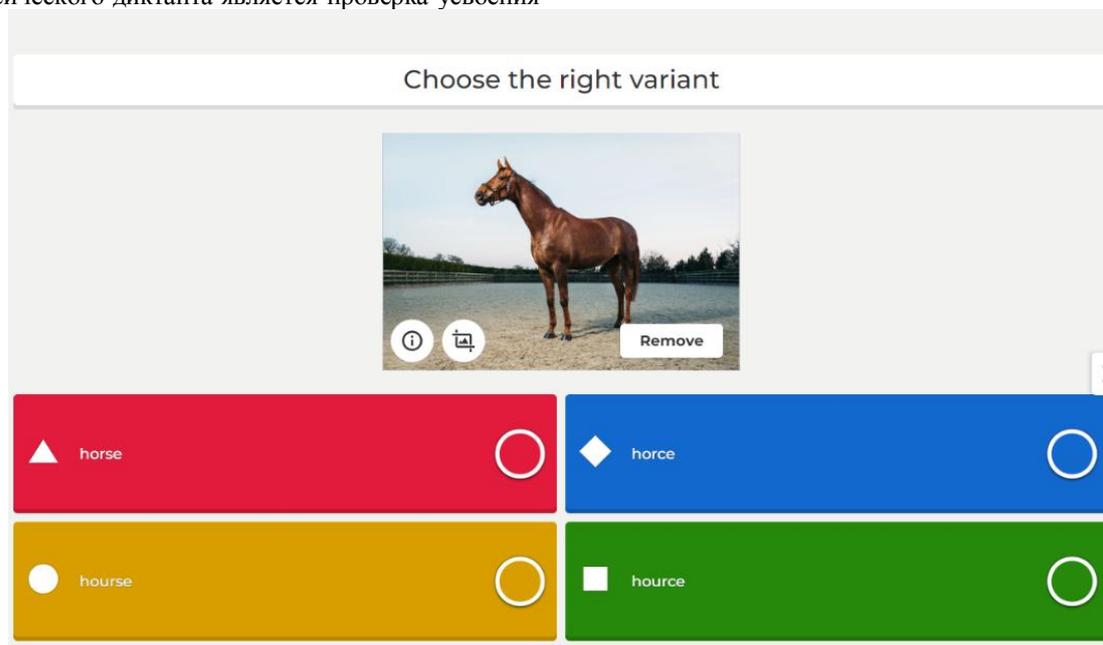


Рис 5. Пример лексического диктанта на платформе Kahoot!

Таким образом, современные онлайн платформы предоставляют преподавателям широкий спектр возможностей применения различных форм контроля усвоения знаний в условиях дистанционного преподавания английского языка. Выбранные платформы (Zoom, Skype, VK, Viber, Kahoot!, Quizizz, Joyteka и Google документы) имеют ряд недостатков и преимуществ. На данный момент нельзя выделить одну платформу, позволяющую полноценно провести занятие по английскому языку дистанционно, однако, путем комбинирова-

ния разных онлайн платформ, преподаватель может добиться успешного проведения контроля усвоения знаний в соответствии с методическими требованиями.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Особенности формирования межкультурной компетенции в процессе дистанционного обучения иностранному языку в высшей школе», заявка № ШК-04-2022/5 от 15.04.2022 г.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вдовин, С.А. Роль социальных сетей в дистанционном обучении / С.А. Вдовин. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 217-221.
2. Галицкая, С.Ю. Из опыта дистанционного преподавания английского языка / С.Ю. Галицкая, А.О. Назарова. – Текст : непосредственный // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. тр. XI междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2020. – С. 29-33.
3. Маматова, О.Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов / О.Г. Маматова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 353-355.

REFERENCES

1. Vdovin S.A. Rol' social'nyh setej v distancionnom obuchenii [The role of social networks in distance learning]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* [Current issues of education], 2021, no. 2, pp. 217-221.
2. Galickaja S.Ju., Nazarova A.O. Iz opyta distancionnogo prepodavaniya anglijskogo jazyka [From the experience of distance teaching of English]. *Osnovnye voprosy lingvistiki, lingvodidaktiki i mezkul'turnoj kommunikacii*: sb. tr. XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Basic issues of linguistics, linguodidactics and intercultural communication]. Astrahan', 2020, pp. 29-33.
3. Mamatova O.G. Formy kontrolja znaniy studentov pedagogicheskikh vuzov [Forms of knowledge control of students of pedagogical universities]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2012, no. 8 (43), pp. 353-355.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

П.А. Мельникова, студентка 5 курса, направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «История», «Английский язык», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: borchetz@bk.ru.

Д.С. Беспалова, кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: bespalovads@cspu.ru, ORCID № 0000-0001-8013-1091.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

P.A. Melnikova, 5th year student, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: borchetz@bk.ru.

D.S. Bespalova, Ph. D. in Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: bespalovads@cspu.ru, ORCID № 0000-0001-8013-1091.

УДК 37.016

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_89

Наталья Владимировна Павлова
г. Шадринск

Естественнонаучная грамотность будущих учителей биологии

В статье автор обосновывает актуальность проблемы формирования естественнонаучной грамотности у будущих учителей биологии в педагогических вузах. Приводятся аргументы о необходимости использования современных средств обучения, отвечающих главным требованиям модернизации российского образования. Основной акцент делается на использование цифровых ресурсов, обеспечивающих формирование у будущих педагогов естественнонаучной грамотности, как одного из компонентов функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, цифровые ресурсы, типы научного познания, компетенции естественнонаучной грамотности, процедурное знание.

Natalia Vladimirovna Pavlova
Shadrinsk

Natural science literacy of future biology teachers

The author stresses the relevance of the problem of the natural science literacy formation among future biology teachers in pedagogical universities. Arguments are given about the necessity to use modern teaching tools that meet the main requirements of the modernization of Russian education. The main emphasis is on the use of digital resources that ensure the formation of natural science literacy among future teachers as one of the components of functional literacy.

Keywords: functional literacy, natural science literacy, digital resources, types of scientific cognition, competencies of natural science literacy, procedural knowledge.

Образование в России претерпевает значительные изменения, связанные с решением вопросов повышения качества и доступности образования. Правительство Российской Федерации одной из глобальных целей образования ставит обеспечение конкурентоспособности российского образования.

Для решения обозначенных проблем, был запущен проект мониторинга качества общего образования в образовательных организациях РФ [3].

В программу мониторинга легли данные исследований международных организаций PISA, TIMSS в сфере образования об уровне функциональной грамотности школьников, качестве математического и естественнонаучного образования.

На сегодняшний день приоритетным направлением в сфере качества образования стало диагностирование уровня функциональной грамотности наших школьников. Это определило, каким будет образование завтрашнего дня, на что оно должно быть ориентировано.

В современном изменяющемся мире вчерашний школьник должен обладать суммой компетенций, которые позволят ему решать различного уровня сложности задачи на социально-бытовом и профессиональном уровнях.

Функциональная грамотность рассматривается как способность применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в

различных сферах. Она не предполагает специальный набор знаний из различных областей наук, наличие точных энциклопедических данных, различных умений и навыков, которые в конкретных обстоятельствах школьники не смогут применить. Функциональная грамотность строится на метапредметном подходе, когда знания выступают инструментом для достижения коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных достижений. В рамках функциональной грамотности формируются читательская, финансовая и естественнонаучная грамотности, глобальные компетенции, а также развивается креативное мышление [3].

Государственная политика в образовательной сфере определяет приоритеты и направления обучения и воспитания не только школьников, но и школьных учителей, обладающих такими компетенциями, которые позволят им профессионально решать задачи современного образования.

Будущие учителя биологии в процессе обучения в вузе осваивают систему компетенций, позволяющую решать свои профессиональные задачи.

Учитель биологии современного формата, должен, прежде всего, сам обладать всеми составляющими функциональной и особенно естественнонаучной грамотности.

В свою очередь под естественнонаучной грамотностью понимают способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Относительно формируемых компетенций, нужно помнить, что они определяются тремя блоками:

Блок 1. Научное объяснение явлений.

Блок 2. Понимание основных особенностей естественнонаучного исследования.

Блок 3. Интерпретирование данных и использование научных доказательств для получения выводов [5].

Анализ ответов (устных, письменных) студентов первого курса во время семинарских и практических занятиях, на предмет выявления уровня владения компетенциями естественнонаучной грамотности показал, что основные трудности возникают при разработке методики исследования; подбору научных данных, соответствующих проблеме исследования; интерпретации данных полученных опытным путем; подборке способов установления надежности информации и др. Кроме того, нужно учитывать, что на начальном этапе обучения студенты находятся на различном уровне понимания сути, владения такими универсальными методами как: анализ, синтез, обобщение, сопоставление, индукции, дедукция, абстрагирование и моделирование. Владение этими методами позволяет эффективно адаптироваться в системе новых научных знаний и специальных предметных умений.

Формирование и развитие данных компетенций требуют особого внимания, поскольку определяют специфику школьной предметной области

«Биология», на уровне метапредметных, предметных и личностных результатах обучения школьников, обозначенные в ФГОС ООО [5].

Студенты с первого курса при изучении дисциплин обязательной части образовательной программы «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Биология», профиль «География»/«Химия» осваивают составляющие компетенций естественнонаучной грамотности по каждому из трех блоков.

На первых этапах освоения фундаментальных биологических наук ключевым становятся процесс формирования эпистемологических знаний, которые представляют собой систему знаний, позволяющих осмыслить данные наук, методов исследования, технологий, этапов научного исследования, современный уровень развития науки и техники. В школьном курсе биологии эти знания составляют блок «процедурное знание» и включают знание методов исследования, необходимых для проведения научного исследования [1].

Результативность освоения данных компетенций во многом определяется отношением к биологическим наукам, которое выражается в проявлении интереса к науке, ее достижениям, технологиям; осознанием важности изучения процессов и явлений в природе, для понимания и решения реальных проблем окружающей среды.

Для создания положительной мотивации, активному вовлечению студентов в педагогическую среду, на базе вуза функционирует Технопарк педагогических компетенций, где предоставляется возможность познакомиться с работой современного цифрового оборудования, получить необходимые навыки проектирования образовательной среды. Отработка системы научного исследования строится на погружении студентов в активную деятельность, которая предполагает изучение оборудования, методик проведения исследований различной сложности, подбора и подготовки объектов изучения [4].

На следующем этапе студенты учатся самостоятельно проводить различные опыты и исследования, используя разнообразные средства интерпретации полученных результатов. Этот этап требует четкого понимания сути исследования, подбора адекватных методов и объектов изучения.

На последующих этапах обучения студенты учатся проектировать практико-ориентированные задания для школьников, планируют различные формы внеурочной работы с учетом требований к форме и содержанию заданий (занятий), а также критериев уровня естественнонаучной грамотности [2].

Успешность студента по освоению данных компетенций может быть оценена по трем уровням: низкий, средний, высокий по заданиям, разработанным в соответствии с содержанием программы дисциплины.

На низком уровне студент должен продемонстрировать умение проводить одношаговые элементарные операции опыта (задания); определять

необходимые понятия; находить информацию, относящуюся к проблеме исследования, однако не демонстрирует самостоятельность в отборе существенных фактов, подборе способа интерпретации и объяснении полученных в ходе выполнения практической части данных.

Средний уровень предполагает самостоятельное проведение всех процедур исследования, грамотное применение понятий, поиск и отбор необходимых научных данных, однако для интерпретации и объяснения результатов исследования использует простые формы.

На высоком уровне студент демонстрирует способность самостоятельно анализировать проблему, определять ключевые понятия, теории и научные идеи; способен сформулировать основные тезисы и подобрать аргументы, объясняющие суть изученных явлений; самостоятельно спроектировать план исследования или алгоритм выполнения задания; составить методику выполнения исследования с указанием разных способов интерпретации результатов [3].

Успешность формирования естественнонаучной грамотности также зависит от учета сложности оборудования и техники подготовки материалов, объектов, сред для исследования.

Целесообразно продумывать поэтапное освоение компетенций с применением цифрового оборудования. Так, на начальном этапе для отработки грамотного поиска научной информации, понятий, морфологических и анатомических данных различных объектов природы, можно рекомендовать интерактивный стол «Пирогов» (интерактивный анатомический стол «Пирогов»), на последующих этапах его можно использовать для организации симуляционной работы с цифровыми препаратами по анатомии растений, животных и человека. Таким образом, реализуется элементарный уровень, который позволяет, через активное погружение прийти к пониманию изучаемых объектов, их научной основе и осознанию научного пути получения данных представлений и знаний [3].

Более продвинутый уровень предполагает использование цифрового оборудования, позволяющего моделировать процессы в искусственно созданных средах и изменять определённые параметры, выявляя зависимость показателей и прогнозируя качество реакций в живых организмах или степень влияния тех или иных факторов среды. Для такой работы мы рекомендуем использовать цифровые лаборатории, представленные системой датчиков (датчик влажности, определения pH среды,

температуры, уровня CO₂ и др.), для проведения мониторинговых исследований реальной и искусственной сред жизни. Подобная деятельность также позволяет освоить различные способы интерпретации данных и способов их прочтения, установления причинно-следственных связей, на которых должны строиться основные выводы по результатам исследования.

Работа с цифровым микроскопом, позволяет не только изучить биологические объекты на микроскопическом уровне, но и отработать основные процедурные действия на научной основе с этим цифровым ресурсом. Компетенции, которые реализуются при работе с данным оборудованием: определение и составление методики работы с временными и постоянными микропрепаратами; апробация и освоение альтернативных способов запечатления результатов микроскопии; сравнения с другими объектами.

Цифровые ресурсы выступают эффективными средствами формирования естественнонаучной грамотности у будущих учителей биологии, демонстрируя разнообразные возможности современной образовательной среды, соответствующей требованиям ФГОС ООО.

Таким образом, современный учитель биологии должен обладать системой компетенций, находящихся в соответствии с уровнем развития науки и техники, педагогических достижений, образовательного и профессионального стандартов.

Усиление практико-ориентированности в обучении биологии и предметов естественнонаучного цикла требует разработки новых векторов в подготовке будущих учителей биологии, способных самостоятельно проектировать образовательный процесс. Ведущими методами познания должны выступать способность анализировать и диагностировать достижения своей работы и школьников для поиска наиболее эффективных решений формирования естественнонаучной грамотности, от уровня которой зависит, как будут определяться и решаться локальные и глобальные проблемы окружающей среды.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнёров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2022 году по теме «Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся посредством цифровой лаборатории по биологии и экологии».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кашапов, М.М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы : учеб. пособие для вузов / М.М. Кашапов, Т.В. Огородова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 183 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
2. Методика обучения биологии. Для подготовки кадров высшей квалификации : учеб. пособие для вузов / Е.Н. Арбузова, В.И. Лошенко, Р.В. Опарин, А.В. Сахаров. – Москва : Юрайт, 2022. – 201 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
3. О проекте «Образование 2030». – URL: <https://fioco.ru/> (дата обращения: 24.12.2020). – Текст : электронный.

4. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для вузов / И.В. Плаксина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 151 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
5. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 24.12.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Kashapov M.M., Ogorodova T.V. Professional'noe stanovlenie pedagoga. Psihologo-akmeologicheskie osnovy: ucheb. posobie dlja vuzov [Professional formation of a teacher. Psychological and acmeological foundations]. Moscow: Jurajt, 2022. 183 p.
2. Arbuzova E.N., Loshenko V.I., Oparin R.V., Saharov A.V. Metodika obuchenija biologii. Dlja podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii: ucheb. posobie dlja vuzov [Methods of teaching biology. For the training of highly qualified personnel]. Moscow: Jurajt, 2022. 201 p.
3. О проекте «Образование 2030» [About the Education 2030 project]. URL: <https://fioco.ru/> (Accessed 24.12.2020).
4. Plaksina I.V. Interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii: ucheb. posobie dlja vuzov [Interactive educational technologies]. Moscow: Jurajt, 2022. 151 p.
5. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija: prikaz ot 31.05.2021 № 287 (Zaregistririvan 05.07.2021 № 64101) [On the approval of the Federal State educational standard of basic general Education]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (Accessed 24.12.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.В. Павлова, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3215-2677.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.V. Pavlova, Associate Professor, Department of Biology and Geography with teaching methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3215-2677.

УДК 378.016:004

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_92

**Ирина Юрьевна Пилясова,
Владимир Андреевич Серебренников,
Антон Андреевич Коновалов**
г. Екатеринбург

Видеофильм как учебное средство на занятиях по музыкальной информатике

В статье представлено обоснование применения в образовательном процессе видеофильмов, в частности на занятиях музыкальной информатикой студентов. Перечислены жанры, методы и способы создания учебных фильмов. Описана технология создания учебного видеофильма, а именно названы этапы данного процесса: проектирование, предполагающий определение цели и целевой аудитории, жанра, а также сбор материалов и определение хронометража; написание сценария и раскадровка; подготовка к съемке и непосредственно в осуществлении съемки рабочих материалов; выполнение монтажа, то есть сборка всех отснятых фрагментов в единый видеоролик. Названы образовательные результаты, которых студенты достигают не только в процессе просмотра учебного видеофильма, но и непосредственно создания: знания основных возможностей работы со звуком и видео, требований к аппаратным средствам персонального компьютера; практические навыки работы с музыкально-компьютерным программным обеспечением; навыки командной работы над учебным проектом.

Ключевые слова: учебный видеофильм, музыкальная информатика, музыкально-компьютерные технологии, студент.

**Irina Yuryevna Pilyasova,
Vladimir Andreevich Serebrennikov,
Anton Andreevich Kononov**
Yekaterinburg

Video film as an educational tool in Music informatics classes

The article presents the rationale for using video films in the educational process, in particular, in the classes of musical computer science for students. The genres, methods and ways of creating educational films are listed. The technology for creating an educational video film is described, namely, the stages of this process are named: design, which involves determining the goal and target audience, genre, as well as collecting materials and determining timing; script writing and storyboarding; preparation for shooting and directly in the implementation of the shooting of working materials; editing, that is, the assembly

of all the captured fragments into a single video. The educational results that students achieve not only in the process of watching an educational video film, but also directly creating it are named: knowledge of the basic capabilities of working with sound and video, requirements for personal computer hardware; practical skills in working with music and computer software; teamwork skills on a training project.

Keywords: educational video film, Music informatics, music and computer technologies, student.

Современные студенты являются активными пользователями разнообразных компьютерных средств, применение которых прочно закрепилось в повседневной деятельности человека, и даже вошло в привычку. По этой причине внедрение новых методик обучения с использованием информационных технологий так необходимо.

Сегодня сложно представить образовательный процесс без применения цифровых технологий, которые выполняют миссию передачи знаний в комфортном для обучающихся формате.

Но нужно учитывать, что традиционная модель преподавания музыки подчеркивает роль учителя. Без сбалансированных отношений между учителем и учеником способность ученика к самостоятельному обучению и способность исследовать и внедрять инновации ограничены. Развитие современных информационных технологий, таких как технология мобильного интернета, искусственный интеллект и большие массивы данных, делает новые модели обучения все более распространенными. Диверсификация методов, инструментов и форм обучения влияет не только на развитие преподавания социальной музыки, но и на преподавание музыки в классах начальной и средней школы [10].

Использование цифровых технологий в обучении позволяет увеличить количество усваиваемого материала, так как при этом задействованы и зрительный, и слуховой каналы восприятия. Как отмечают А.Г. Баданов и Н.М. Баданова, человек запоминает 12% услышанного и 25% увиденного, а при аудиовизуальном восприятии усваивается до 65% информации [3]. П.В. Винокурова и Н.И. Буторина, в свою очередь, говорят о таких преимуществах мультимедийного сопровождения на уроках, как включение в процесс обучения наглядных мультимедийных компонентов, организация самостоятельной учебной деятельности, использование сетевых и дистанционных форм обучения и др. [4]. Исходя из этого, целесообразным представляется использование в образовательном процессе мультимедийных источников информации, одним из которых сегодня является видеоролик.

Применение учебных видеофильмов в образовательном процессе сегодня находит большое распространение, о чем, в частности свидетельствует положительный опыт использования учебных видео на уроках музыки, описанный Т.В. Adam и М. Metljak [9].

С.С. Арбузов и К.В. Епифанцев указывая на лидирующую позицию учебного видео в современном образовательном процессе, поясняют, что именно учебное видео позволяет визуализировать для студента сложные механизмы и процессы, эмоционально настраивает на формирование отрезков

памяти, которые, благодаря ассоциациям, будут со временем только укрепляться [2].

В свою очередь, применение обучающих видео на уроке, по словам А.Г. Баданова и Н.М. Бадановой, способствует решению следующих задач:

- повышение мотивации обучающихся к освоению учебного материала;
- создание комфортной среды обучения;
- приумножение познавательного интереса к дисциплине;
- одновременное привлечение нескольких каналов восприятия обучающихся;
- рациональное распределение времени занятия;
- содействие росту успеваемости обучающихся [3].

Д.С. Гончаренко под видеофильмом предлагает понимать жанр, предполагающий создание фильма с драматургией сюжета, интересным, необычным сюжетным ходом (авторским или режиссерским), выполненного художественно-выразительными средствами видео [6].

При разработке и подготовке видеоматериала Т.Е. Андреева предлагает учитывать ряд специфических черт: экранную выразительность, законы драматургии, технику видеосъемки и т.д. [1]. Заметим, что видеоматериал, также, как и учебная телепередача, в первую очередь, смотрится, поэтому её видеоряд должен нести учебную информацию, быть содержательным. Важно продумать такой непрерывный поток изображения, который был бы логично связан с текстом сценария.

Сценарий для съемок учебного видео содержит текст, описание зрительного ряда и указания об особенностях композиции, раскадровки и техники. Тип сценария зависит от выбранного жанра. Поэтому, в дальнейшей логике статьи целесообразно перечислить существующие жанры учебного видео.

Среди основных жанров учебного видео Т.Е. Андреева выделяет следующие:

- открытый урок (освещение опыта лучших педагогов);
- видеолекция (известный ученый, знаменитый педагог, владеющие ораторским искусством);
- беседа (дискуссия) по проблемам интервью;
- видеоэкскурсия (краеведческая, по предприятию в музеи, на выставку);
- видеофрагменты, демонстрирующие опыты или эксперименты;
- иллюстрированный видеорассказ с закадровым текстом;
- видеотесты [1].

Е.И. Воротникова предлагает использование следующих методов и способов создания видео, выбор которых зависит от цели и жанра:

- *съёмка на камеру*. Данный способ требует наличия оборудования и навыков съёмки, что, в свою очередь, обеспечивает высокое качество получаемого в результате продукта;

- *компьютерная анимация* – способ, включающий в себя векторную, растровую, фрактальную и 3D-графику, также требует мощных характеристик компьютера, определенный набор программного обеспечения и навыков владения;

- *запись видео с экрана (how-to)*. How-to-ролики демонстрируют, как проще решить ту или иную задачу, описывают способ ее решения. Разработка подобных видео может происходить в следующих компьютерных программах: Movavi Video Suite, AVS Video Editor, Movavi Screen Capture и др.

- *презентации*. Информативный способ показа видео. Удобны для показа цифр, статистики, скринов.

- *видеокейс*. Обучающие видео, где профессиональными актерами разыграна подходящая по теме занятия учебная ситуация. Студенты таким образом вникают в суть проблемы и выносят свои способы их решения.

- *интерактивный практикум*. Учебный ролик со встроенными тестами, а также подробным объяснением правильных ответов. Подходят для самостоятельного обучения. [5].

Как справедливо отмечает В.Ю. Грушевская, понимание функций и выразительного потенциала видео дает возможности выпускникам педагогического вуза использовать видеоматериалы для достижения заданных целей обучения – формирования целого комплекса навыков подачи и обработки видеоконтента, столь востребованных в современном образовательном процессе [7].

Опыт создания учебных видеофильмов студентами сегодня широко используется и в процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов в области музыкально-компьютерных технологий [8]. Рассмотрим в качестве примера практическое задание по созданию учебного видеоролика в ходе освоения учебной дисциплины «Музыкальная информатика» в рамках подготовки названных выше специалистов. Так, студентам предлагается творческое групповое задание – создать учебный видеоролик на тему «Характеристика аналогового звукового сигнала. Восприятие звука человеком», который должен включать следующие компоненты: выбор жанра, написание сценария и текста, съёмка соответствующего тексту видеоряда, подбор дополнительных видеофрагментов, участие студента как рассказчика (изображение и голос) в видеоролике, наглядные иллюстрации.

Для выполнения указанного задания студентам необходимо составить поэтапный план, подробное содержание которого рассмотрим ниже.

Первый этап «Проектирование» предполагает выполнение следующих шагов.

- *Определение темы*. Тема для видеоролика была задана преподавателем: «Характеристика аналогового звукового сигнала. Восприятие звука человеком».

- *Определение цели проекта*. Главной целью для учебного видео является эффективная передача обучающимся учебной информации. Нами было принято решение создать обучающее видео в развлекательном комичном характере. Так как информация в таком формате поступает эффективнее, воспринимается легче и остаётся в памяти дольше. Также юмористический характер эффективнее удерживает внимание и интерес зрителя.

- *Определение целевой аудитории*. Целевой аудиторией были студенты второго курса, обучающиеся на специальности: «Музыкально-компьютерные технологии».

- *Определение жанра*. Основной жанр – обучающее видео, переплетающееся с художественной постановкой «научной телепередачей», с добавлением видеофрагментов опытов и экспериментов.

- *Сбор материалов*. За основной источник текстового материала было взято «Музыкальная информатика»: теоретические основы: Учебное пособие. М.: Издательство ЛКИ, 2009 г. 400 с. (стр.191-262). Харуго. А.В. Также были взяты готовые видеофрагменты научного канала «Киевнаучфильм», 1978 г. - «Сложение колебаний».

- *Определение хронометража*. Для эффективного восприятия информации важно соблюдать требования по ограничению длительности учебного ролика. В среднем время аналогичных видеофильмов не должно превышать 10-12 минут, мы постарались уложиться в это время, несмотря на большой объём информации.

- *Оформление*. Было решено сделать видео в формате научной телепередачи, где учёных и экспертов играют студенты-рассказчики.

В ходе *второго этапа* осуществляется написание сценария и раскадровка. Сценарий нашего видеоролика был написан в художественном стиле, задумка была следующая: ведущий научной телепередачи представляет вниманию зрителей очередную информационную программу. Группа молодых учёных, состоящая из трёх сотрудников научно-исследовательского института (научный работник, звукоинженер, кандидат физико-математических наук) рассказывают о свойствах звука и восприятие его человеком. Периодически на экране появляются видеофрагменты научных опытов, наглядно показывающих, как работают звуковые явления (см. Рис. 1).

Параллельно рассказу сотрудники занимаются обычными бытовыми делами (готовкой и употреблением пищи) и беседуют с коллегами. Все эти действия на фоне рассказа темы погружают нас в непринуждённую домашнюю обстановку и позволяют с юмором и лёгкостью воспринять просматриваемый материал. (см. Рис. 2).



Рис. 1. Фрагмент видеоролика на тему «Характеристика аналогового звукового сигнала. Восприятие звука человеком»



Рис. 2. Фрагмент видеоролика на тему «Характеристика аналогового звукового сигнала. Восприятие звука человеком»

Раскадровка осуществлялась с учетом крупности планов съемки.

В видеоролике были использованы средний и крупный планы съемки. Средний план предполагает запись человека или группу людей по пояс с небольшим количеством фона, этот план применялся в большей степени, так как основная передача информации осуществляется от лица научных работников, и нет необходимости в дополнительных элементах передачи рассказа. Данный план позволил сделать акцент, как на рассказываемом тексте, так и на самом рассказчике, без лишних деталей.

Для наглядных примеров были использованы готовые кадры крупного плана, взятые из научного

канала «Киевнаучфильм». Крупный план подразумевает съёмку предметов практически без фона, что позволяет тщательно рассмотреть детали и сделать на них акцент. Видеофрагменты опытов, взятых нами для видеоролика, эффективно и за гораздо меньший промежуток времени передали необходимую нам информацию.

Для заставки новостного канала был использован общий план, для которого характерно преобладание фона. Цель таких кадров заключалась в формировании заинтересованности зрителя с первых секунд и плавном включении в тему видеоролика.

Ниже в таблице 1 представлен фрагмент раскадровки видеоролика.

Покадровый сценарий видеоролика (фрагмент)

№	ХРН	Раскадровка	Объект	План	Действие	Звук, текст	Реквизит
10	2:49 - 2:53 сек.		Экран	Общий	На экране телевизора появляется перечень свойств гармонических колебаний	Энергичная мелодия, «Свойства гармонических колебаний: постоянная амплитуда и частота; периодичность; чем больше частота, тем меньше период и наоборот; может начинаться не только с «0» точки»	–
11	2:54 - 3:07 сек.		Студент группы МЗ-207	Средний	Студент по конспектам рассказывает научную тему	«Владимир Серебренников, студент группы МЗ-207, звукоинженер», «Результат сложения зависит от: амплитуд, начальных фаз исходных колебаний». При сложении колебаний одной частоты суммарное колебание будет иметь ту же частоту. Результат сложений будет зависеть от сочетания амплитуд и начальных фаз исходных колебаний.	Учебник «Музыкальная информатика», тетрадь с конспектами, очки
12	3:08 - 4:06		Видеофрагмент опыта «Киев-научфильм»	Крупный	Демонстрация опыта с маятником	Текст и музыка из взятого видеофрагмента	–

Третий этап заключался в подготовке к съемке и непосредственно в осуществлении съемки рабочих материалов. Отметим, что в ходе выполнения данного задания нами использовалось подручное средство записи – мобильный телефон, обладающий следующими важными для видеозаписи характеристиками:

- видео 4К с частотой 30 кадров в секунду;
- HD-видео 1080p с частотой 30 кадров в секунду;

- расширенный динамический диапазон при съемке видео с частотой до 60 кадров в секунду;
- аудиозум;
- кинематографическая стабилизация видео (4K);
- следящий автофокус;
- форматы видео: HEVC и H.264;
- стереозвук.

Был подготовлен необходимый реквизит и места съёмок кадров. Большинство кадров были записаны в жилой квартире: в обычной уютной комнате и на кухне, оформленной в простом советском стиле. Кадр с текстом про акустику было решено снять в подъезде, где звук и голос будет отличаться, что подкрепит передаваемую рассказчиком информацию.

В качестве реквизита был взят учебник «Музыкальная информатика», на основе которого создавался текст для видео, а также очки для придания образа учёного рассказчиком, и тетрадь с конспектами. Для создания комичной обыденной обстановки также понадобилась упаковкапельменей, кастрюля, ложка и тарелка.

Четвёртый этап работы над созданием видеоролика заключался в выполнении монтажа, то

есть сборка всех отснятых фрагментов в единый видеоролик.

Для выполнения данной работы использовалась специализированная программа для монтажа «Movavi Video Editor Business». Так, в сети Интернет были подобраны изображения и видео, соответствующие идее и стилю, которые будут привлекать внимание, а также примеры для наглядного изложения информации. Так, например, для пародии новостной программы СССР, мы загрузили соответствующее интро, изображение раритетного телевизора с вырезанной областью вместо экрана, чтобы вставить его поверх видеоряда, и старый логотип телеканала ОРТ (фон вырезали в программе «Photoshop»), который мы поместили в правый верхний угол. В интро мы применили эффект размытия и вставили заголовок-название нашей работы (Рис. 3).



Рис. 3. Редактирование начальной заставки в Movavi Video Editor Business

Далее мы загружали и обрезали по длительности записанные клипы, параллельно вставляя, поверх записанного нами материала, титры (текст и информация о докладчике, выдерживая образ и дополняя шуточной должностью или профессией,

подходящей по контексту). К титрам применяли анимационные эффекты с высвечиванием и затуханием (Рис. 4). Таким же образом вставляли титры с изображениями (Рис. 5).

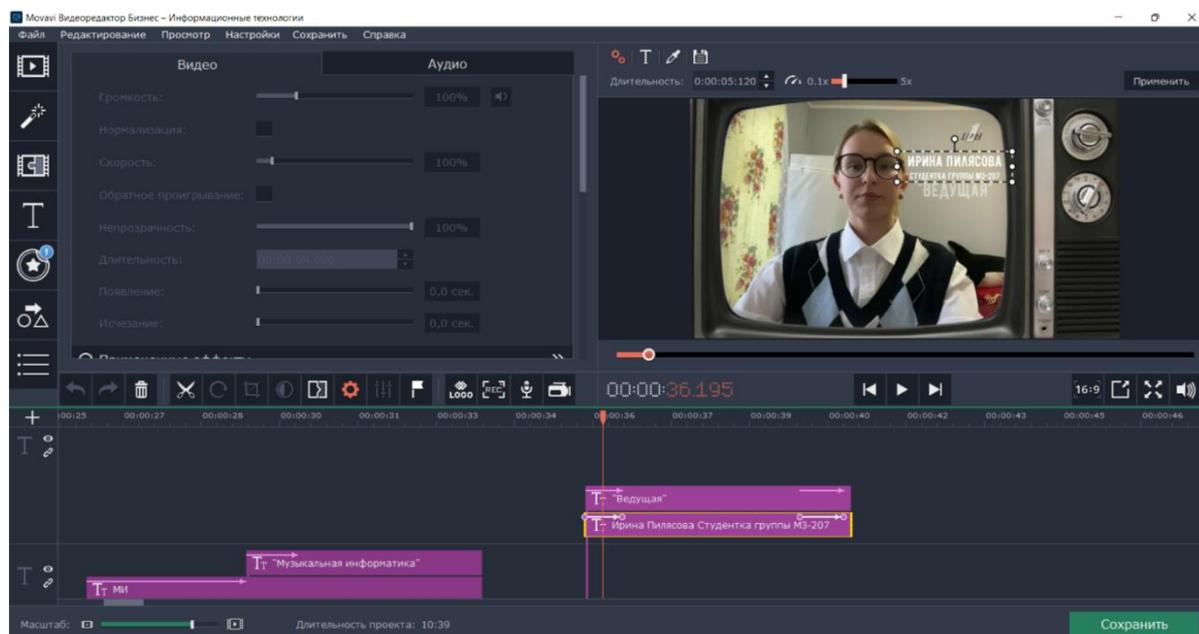


Рис. 4. Вставка и редактирование титра

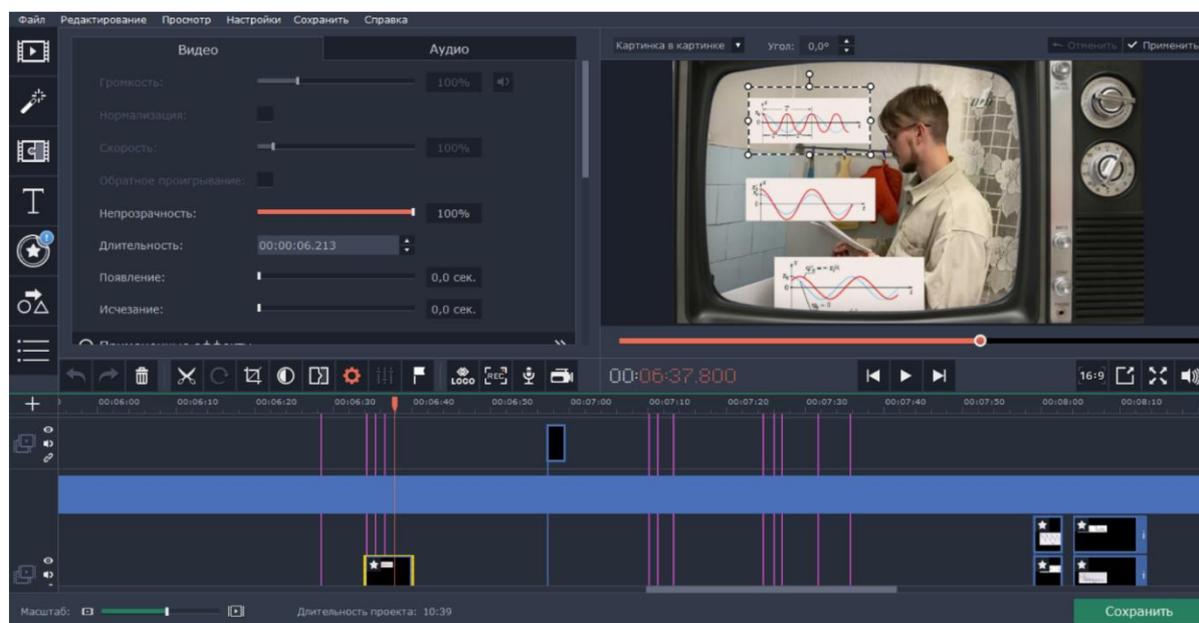


Рис. 5 Вставка и редактирование изображения

В переходах между кадрами использовались следующие эффекты: анимация, высвечивания, короткие кадры с белым изображением для создания эффекта помех, ускорение длительности видеопримеров, черно-белый фильтр (рис. 6). Чтобы придать

целостность атмосферы видеоролика, на задний фон были добавлены музыкальные композиции, которые могут ассоциироваться с той эпохой.

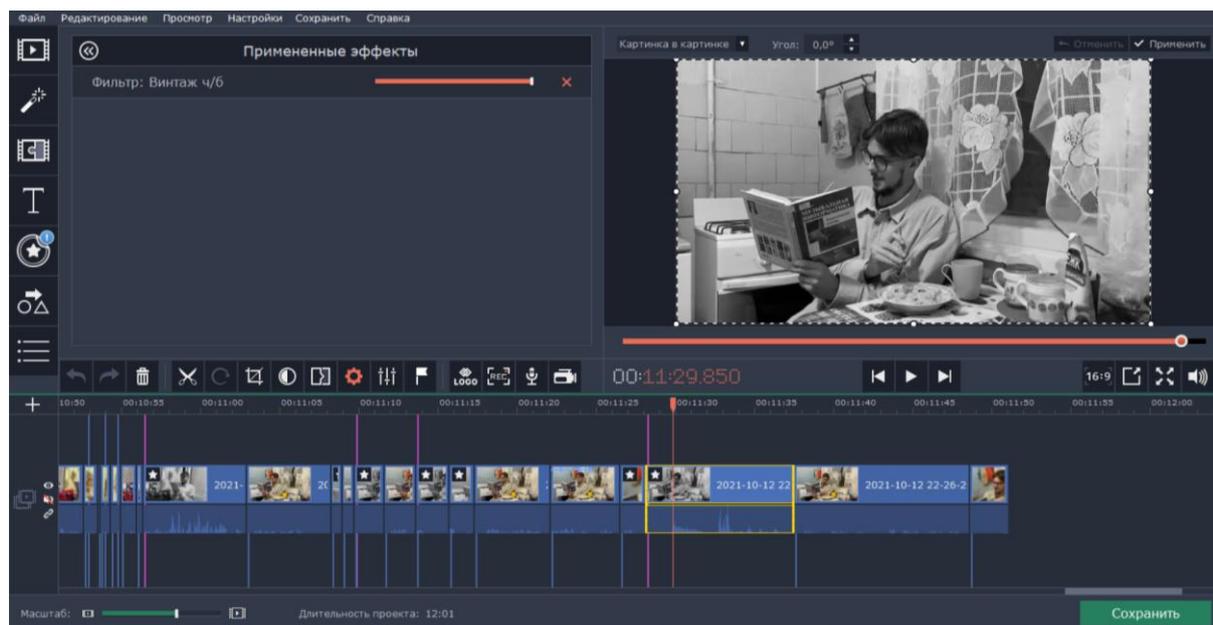


Рис. 6. Применение чёрно-белого фильтра

Таким образом, по итогам выполнения студентами данного творческого практического задания по созданию видеоролика по учебной теме, были достигнуты следующие образовательные результаты:

- получены предусмотренные рабочей программой дисциплины знания основных возможностей работы со звуком и видео, требований к аппаратным средствам персонального компьютера;
- закреплены практические навыки работы с музыкально-компьютерным программным обеспечением:

- а) проверка знания музыкальных понятий и терминов;*
- б) применение современных методик и технологий, в том числе и информационных;*
- в) работа с информацией в глобальных компьютерных сетях;*
- г) использование основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки*

информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией;

д) владение культурой мышления, способность к обобщению, анализ, восприятие информации, постановка цели и выбор путей ее достижения;

- освоен алгоритм действий по созданию видеороликов (планирование, написание сценария, особенности съемки, монтажа и т.д.);
- сформированы навыки командной работы над учебным проектом.

Авторы убеждены, что активное применение рассмотренной технологии создания учебных роликов на других дисциплинах, в том числе в процессе профессиональной подготовки по другим профилям, будет также способствовать достижению перечисленного комплекса образовательных результатов, что, в свою очередь, повысит качество подготовки и конкурентоспособность выпускников – будущих специалистов в различных областях креативной индустрии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Т.Е. Учебное видео. Урок 1 / Т.Е. Андреева. – Текст : электронный // Компьютерные инструменты в образовании. – 2005. – № 1. – С. 82-86. – URL: http://window.edu.ru/resource/302/37302/files/2005_1_82-86.pdf.
2. Арбузов, С.С. Использование учебных видеороликов для развития компетенций специалистов в вузе / С.С. Арбузов, К.В. Епифанцев. – Текст : непосредственный // Метрологическое обеспечение инновационных технологий : международный форум. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 191-192.
3. Баданов, А.Г. Образовательное видео: используем готовое и создаём своё / А.Г. Баданов, Н.М. Баданова. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 118-123.
4. Винокурова, П.В. Развитие познавательного интереса учащихся на занятиях по музыкальной литературе с применением компьютерных технологий / П.В. Винокурова, Н.И. Буторина. – Текст : непосредственный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 3 (6). – С. 7–21.
5. Воротникова, Е.И. Мультимедийные технологии и видеоролики / Е.И. Воротникова. – Текст : непосредственный // Молодой исследователь Дона. – 2020. – № 3 (24). – С. 144-152.
6. Гончаренко, Д.С. Анализ учебных видеопрограмм и дидактические возможности их применения в образовательном процессе / Д.С. Гончаренко. – Текст : непосредственный // Образование. Технология. Сервис. – 2015. – № 1 (6). – С. 142-146.
7. Грушевская, В.Ю. Система изучения методов создания и использования учебного видео в педагогическом вузе / В.Ю. Грушевская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 69-74.

8. Коновалов, А.А. Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов / А.А. Коновалов, Н.И. Буторина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 8. – С. 84-110.
9. Adam, T.B. Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences / T.B. Adam, M. Metljak. – Text: electronic // Social Sciences & Humanities Open. – 2022. – Vol. 5 (1). – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>.
10. Svirakova, E. Culture managers education: system dynamics model of the coworking design centre / E. Svirakova, R. Soukalov'a, P. Bednar. – Text : direct // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174, № 106. – P. 1684–1694.

REFERENCES

1. Andreeva T.E. Uchebnoe video. Urok 1 [Educational video. Lesson 1]. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii* [Computer tools in education], 2005, no. 1, pp. 82-86. URL: http://shhindoshh.edu.ru/resource/302/37302/files/2005_1_82-86.pdf.
2. Arbuzov S.S., Epifancev K.V. Ispol'zovanie uchebnykh videourokov dlja razvitiya kompetencij specialistov v vuze [Using the educational video tutorials for the development of competencies of specialists in higher education]. *Metrologicheskoe obespechenie innovacionnykh tehnologij: mezhdunar. forum* [Metrological support of innovative technologies]. Sankt-Peterburg, 2020, pp. 191-192.
3. Badanov A.G., Badanova N.M. Obrazovatel'noe video: ispol'zuem gotovoe i sozdajom svojo [Educational video: we use ready-made and create our own]. *Shkol'nye tehnologii* [School technologies], 2015, no. 3, pp. 118-123.
4. Vinokurova P.V., Butorina N.I. Razvitie poznavatel'nogo interesa uchashhihsja na zanjatijah po muzykal'noj literature s primeneniem komp'yuternykh tehnologij [Development of cognitive interest of students in music literature classes using computer technology]. *Innovacionnaja nauchnaja sovremennaja akademicheskaja issledovatel'skaja traektorija (INSAJT)* [Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)], 2021, no. 3 (6), pp. 7–21.
5. Vorotnikova E.I. Multimedijnye tehnologii i videouroki [Multimedia technologies and video tutorials]. *Molodoj issledovatel' Dona* [Young researcher of Don], 2020, no. 3 (24), pp. 144-152.
6. Goncharenko D.S. Analiz uchebnykh videoprogramm i didakticheskie vozmozhnosti ih primeneniya v obrazovatel'nom processe [Analysis of educational video programs and didactic possibilities of their application in the educational process]. *Obrazovanie. Tehnologija. Servis* [Education. Technology. Service], 2015, no. 1 (6), pp. 142-146.
7. Grushevskaja V.Ju. Sistema izuchenija metodov sozdaniya i ispol'zovaniya uchebnogo video v pedagogicheskom vuze [A system for studying methods of creating and using educational videos in a pedagogical university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2018, no. 8, pp. 69-74.
8. Kononov A.A., Butorina N.I. Muzykal'no-komp'yuternaja dejatel'nost': osobennosti professional'noj podgotovki specialistov [Music and computer activity: features of professional training of specialists]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2021, vol. 23, no. 8, pp. 84-110.
9. Adam T.B., Metljak M. Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 2022, vol. 5 (1). URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>.
10. Svirakova E., Soukalov'a R., Bednar P. Culture managers education: system dynamics model of the coworking design centre. [Procedia – Social and Behavioral Sciences], 2015, vol. 174, no. 106, pp. 1684–1694.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Ю. Пилиасова, студент кафедры музыкально-компьютерных технологий, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: ira.pilyasova17@mail.ru.

В.А. Серебренников, студент кафедры музыкально-компьютерных технологий, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: vladimirerebroagsu@gmail.com.

А.А. Коновалов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: anton-andreevi4@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4134-665X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.Yu. Pilyasova, student, Music and Computer Technologies Department, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: ira.pilyasova17@mail.ru.

V.A. Serebrennikov student, Music and Computer Technologies Department, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: vladimirerebroagsu@gmail.com.

A.A. Kononov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Music and Computer Technologies Department, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: anton-andreevi4@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4134-665X.

Ольга Владимировна Путистина,
Эльмира Айдын кызы Мастиева
г. Мурманск

Использование электронных интеллект-карт для развития лексических навыков обучающихся на уроках английского языка

В данной статье авторы рассматривают методические особенности использования электронных интеллект-карт с целью развития лексических навыков обучающихся на уроках английского языка, выделяются преимущества данного средства обучения как нелинейной формы предоставления учебного материала. Авторами обосновывается целесообразность использования электронных интеллект-карт для обучения лексической стороне иноязычной речи, раскрывается дидактический потенциал данного средства развития лексических навыков обучающихся, предлагаются критерии отбора инструментов для создания электронных интеллект-карт для уроков иностранного языка. В статье также приводится пример комплекса упражнений на основе электронных интеллект-карт для 8 класса (на примере темы «Overcoming the odds» из учебника «Звёздный английский 8»), который был разработан авторами и эффективно реализован на уроках английского языка.

Ключевые слова: английский язык, интеллект-карта, критерии отбора, лексический навык, семантизация лексики.

Olga Vladimirovna Putistina,
Elmira Aidyn kyzy Mastieva
Murmansk

Digital mind-maps in developing learners' lexical skills in the English classroom

The article discusses the teaching peculiarities of the use of digital mind-maps for the development of lexical skills of students in English lessons, outlines the advantages of this teaching means as the non-linear form of presenting the educational material. The authors of the article explain the effectiveness of the use of digital mind-maps in terms of developing lexical skills of students, reveal the educational potential of this teaching aid for developing learners' lexical skills, suggest the selection criteria for the tools aimed at creating digital mind-maps for the lessons of foreign language. The article also describes the sample complex of exercises (on the topic «Overcoming the odds» from the textbook «Starlight, 8»), based on the use of digital mind-maps, that has been created by the authors and successfully implemented in the English classroom.

Keywords: English language, mind-map, selection criteria, lexical skill, semantization of lexis.

Обучение лексике и развитие лексических навыков занимают важное место в процессе преподавания английского языка. Лексический навык лежит в основе всех видов речевой деятельности, он является одним из наиболее значимых компонентов обучения английскому языку, а его формирование и развитие требует постоянного контроля педагога.

В 8 классе гимназии происходит дальнейшее развитие лексических навыков. Но прежние методы и средства обучения, используемые для младших школьников, перестают быть эффективными для обучения лексике средних школьников, так как с возрастом происходит изменение психики, мышления, мировосприятия, что прямо отражается на учебном процессе [5]. Учитывая возрастные и психолого-педагогические особенности подростков необходим подбор более инновационных, эффективных, подходящих для их возраста, личностно-ориентированных методов обучения. Одним из таких является технология составления интеллект-карт, в том числе электронных.

Интеллект-карты, в том числе электронные интеллект-карты, являясь достаточно современным средством развития лексических навыков. Многие методисты (В.А. Плаксина, Л.А. Нежведилова В.М. Воробьёва, И. Одарюк, Э. Мерчи, М. Деббаг и др.), так же, как и создатель интеллект-

карт Т. Бьюзен, считают их конструирование довольно эффективным способом систематизации и обработки иноязычной лексики, информации [4; 3; 2; 8; 1; 7; 6].

Интеллект-карты отличаются от традиционной линейной формы представления информации. Благодаря данной технологии систематизации лексики легче определить основную идею (тему, главное слово), так как она расположена в центре листа и ярко выделена определённым образом; внимание концентрируется не на второстепенной информации, а на основной лексике, необходимой для конкретной темы; четко видна относительная важность каждого слова, выражения (более значимые идеи, находятся ближе к центру). Более того, обучение лексике с помощью интеллект-карт происходит эффективно, так как в ней отражены как лексические единицы по определённой тематике, так и их синонимы, ассоциации, что позволяет расширить семантические поля обучающихся [2, С. 7].

Учитель может организовать процесс обучения следующим образом:

- 1) Учитель показывает пустую интеллект-карту с простым дизайном на интерактивной доске или на экране с помощью проектора;
- 2) В течение урока учитель заполняет электронную интеллект-карту совместно с обучающимися;

3) В конце урока учитель прикрепляет заполненную интеллект-карту в электронной информационно-образовательной среде (далее ЭИОС) или электронном образовательном пространстве, используемом образовательным учреждением для дистанционного обучения обучающихся. Здесь каждый учащийся сможет индивидуализировать дизайн интеллект-карты и заполнять её в качестве домашнего задания с целью развития лексических навыков в течение всего обучения теме. При этом учитель сможет контролировать наполняемость интеллект-карты и соответствие лексических единиц теме.

Однако перед учителем стоит также задача отбора инструментов для создания электронных интеллект-карт. Критериями отбора могут быть:

- 1) бесплатность ресурса;
- 2) доступность ресурса для всех программных обеспечений и на всех электронных средствах обучения;
- 3) современный, удобный и понятный интерфейс;
- 4) расширенные возможности ресурса или инструмента для создания интеллект-карты;
- 5) возможность сохранения и дальнейшего редактирования интеллект-карты и так далее.

С целью практического применения технологии электронных интеллект-карт на уроке английского языка в гимназии города Мурманска нами был разработан комплекс упражнений по теме «Overcoming the odds» на основе УМК «Звёздный английский 8» (К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, Д. Эванс.). Приведём несколько примеров упражнений из данного комплекса, для того чтобы показать, как электронные интеллект-карты могут быть интегрированы в комплекс упражнений по теме, представленный в основном учебнике.

Этап введения новой лексики:

1. Обучающиеся знакомятся с темой модуля и высказывают свои идеи о содержании данного модуля (какие темы в нём затрагиваются).

2. Далее обучающимся предлагается заполнить пустую интеллект-карту. Модель карты выбрана заранее преподавателем. Однако заполненная на первом уроке карта памяти позже отправлена обучающимся в интернет-сервисе для онлайн-обучения «Google classroom», в котором ученики работали при дистанционном обучении. Таким образом, у каждого обучающегося имеется возможность поменять дизайн карты в соответствии с собственными предпочтениями и продолжать работу над ней в течение изучения темы.

Обучающиеся участвуют в мозговом штурме и называют слова, словосочетания, которые, по их мнению, можно внести в интеллект-карту по теме «Overcoming the odds».

При этом учитель может сузить сферу применения данной лексики вопросом: «Think about your goals in life. What difficulties may you face, achieving them? What should you do to achieve them?»

В процессе заполнения интеллект-карты обучающиеся добавляют или меняют подуровни, а учитель контролирует, чтобы лексика была действительно подходящей и необходимой для данной темы.

3. После заполнения интеллект-карты обучающимся предлагается познакомиться с новой лексикой по теме урока в одном из упражнений в учебнике «Starlight 8». Педагог представляет и семантизирует новые слова и выражения с помощью изобразительной наглядности. Данные слова и словосочетания далее вносятся в интеллект-карту. После знакомства с этой лексикой обучающимся, в качестве условно-речевого упражнения, предлагается составить предложение с одним из данных словосочетаний. Готовые предложения также вносятся в интеллект-карту.

4. Обучающиеся работают с текстом «The boy who harnessed the wind» в учебнике «Starlight 8».

Предтекстовый этап:

1) Обучающимся предлагается взглянуть на иллюстрацию к тексту и догадаться, о чём пойдёт речь в тексте.

2) Языковые упражнения на снятие лексических трудностей:

1) Match the words with their antonyms:

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. to huddle | a) clear |
| 2. faint | b) plentiful |
| 3. scarce | c) to separate |
| 4. to drop out | d) to enter |
| 5. generous | e) greedy |

Текстовый этап: обучающиеся читают текст.

Стоит отметить, что чтение текста может быть дано в качестве домашнего задания.

Послетекстовый этап и этап закрепления новых лексических знаний и навыков:

Языковые упражнения:

- 1) Тест на знание содержания текста.
- 2) Упражнение на выбор подходящего для данного предложения слова.

Условно-речевые упражнения:

1) Make one question about the text. Ask anyone in the class.

3) Make three sentences with the words from the mind-map. Translate them into Russian. Work in pairs. Show your partner the Russian variant of your sentences and check whether he or she translates them correctly into English, using the new words.

Речевые упражнения (ученикам рекомендуется использовать лексику из интеллект-карты, которая является для них источником не только лексики, но и идей, показывая взаимосвязь между словами):

1) Answer the following questions:

What would you do to make your life or life of your family or people, living in your city, better? Which odds might you face?

2) Describe one of the pictures using as many new words as possible.

3) Make a report about any other famous successful person that had to overcome odds in order to achieve success.

После работы с текстом или в конце каждого урока обучающиеся дополняют свою интеллект-карту (совместно в классе или в качестве домашнего задания) новыми словами, словосочетаниями и предложениями.

Этап контроля: учитель выводит на экран компьютеров, ноутбуков или на электронную, интерактивную доску ученикам пустые интеллект-карты с пиктограммами и обозначением подуровней или ветвей (например, глаголы, прилагательные, трудности и т. д.), которые им необходимо заполнить уже изученной лексикой (от 3-х слов, словосочетаний или предложений на каждый подуровень) (Рис. 1 и Рис. 2).

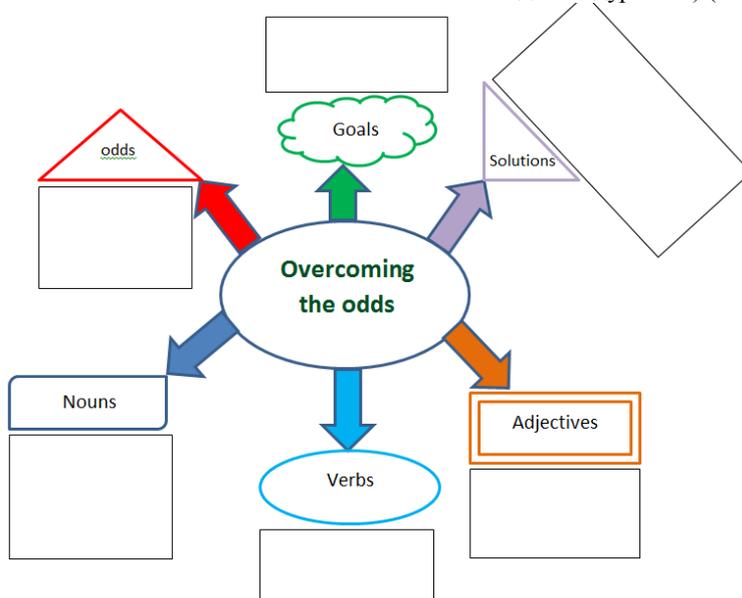


Рис. 1. Пример незаполненной интеллект-карты

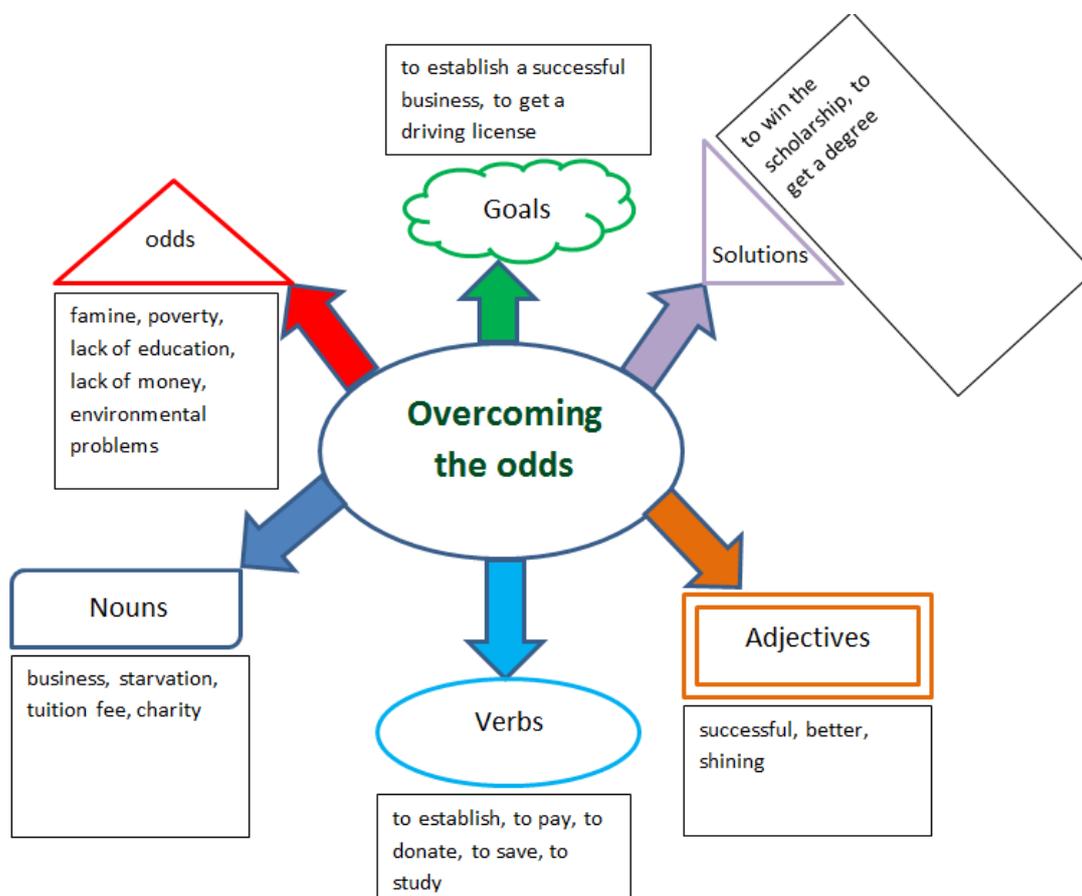


Рис. 2. Пример заполненной интеллект-карты

Остальные задания для контроля усвоения лексического материала, сформированности лексических навыков могут быть представлены в виде контрольного теста:

1) Match the parts of the word combinations, phrasal verbs:

- | | |
|------------|-------------------|
| 1. shining | a) a scholarship |
| 2. to get | b) fee |
| 3. to win | c) example |
| 4. drop | d) a degree |
| 5. tuition | e) a driving test |

2) Complete this sentences so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use up to 5 words, including the word given:

1. He was excluded because he didn't attend any lectures and seminars at the university. **DUE TO**

He was _____ not attending lectures and seminars at the university.

2. She used to be a model to follow for her little sister. **EXAMPLE**

She used to be _____ for her little sister.

3. They passed their exams successfully. **WELL**
They _____ their exams.

3) Prepare a short monologue commenting on the saying.

"One's true nature is revealed in time of difficulty." – Chinese proverb

Результаты пробного обучения оказались положительными, что позволило нам сделать вывод о том, что технология электронных интеллект-карт достаточно эффективна для развития лексических навыков у обучающихся 8 класса, так как заметна положительная динамика в результатах тестирования, а также процессе коммуникации на английском языке на уроках (рис. 3).

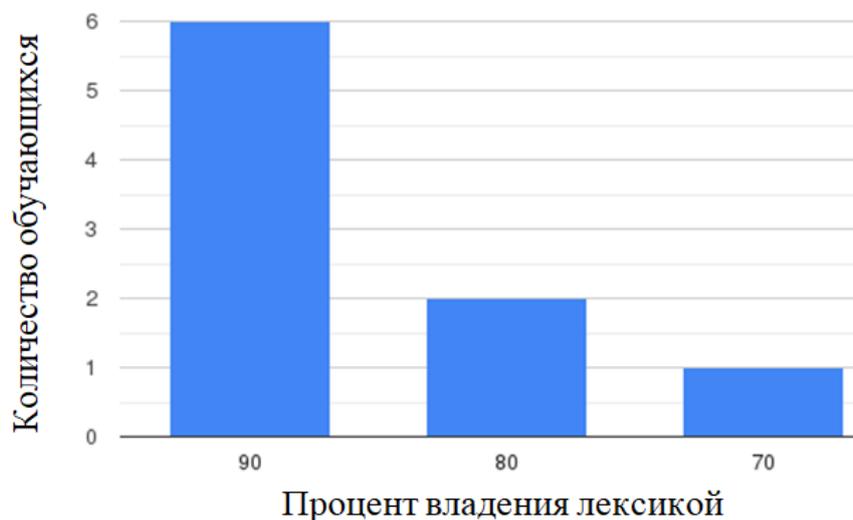


Рис. 3. Анализ результатов итогового тестирования по теме «Overcoming the odds»

Таким образом, применение электронных интеллект-карт для развития лексических навыков обучающихся среднего звена на уроках английского языка вполне целесообразно и эффективно. Данный метод соответствует психолого-педагогическим особенностям школьников. Дидактический потенциал интеллект-карт позволяет ускорить процесс обучения лексике и улучшает запоминание школьниками новых слов и выражений. Благодаря данному методу образовательный процесс становится более динамичным, продуктивным и интересным и для учеников, и для учителя. Чётких правил по их составлению (форме, дизайну) не существует, что позволяет разнообразить деятельность обучающихся и вносить элемент новизны на уроке.

Электронные интеллект-карты возможно применять на всех этапах обучения лексике, в том и числе они могут выступать как средство контроля усвоения знаний и сформированности лексических навыков.

Технология электронных интеллект-карт довольно гибка, её можно подстроить под любую тему, лексический материал и класс. Кроме того, электронные интеллект карты можно применять при обучении онлайн или дистанционном обучении. В настоящее время создано большое количество различных приложений для составления интеллект-карт, что делает их удобными для использования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты: уникальная методика запоминания информации / Т. Бьюзен, Д.Г. Вуд ; пер. с англ. О.Ю. Пановой. – Москва : Росмэн, 2007. – 326 с. – Текст : непосредственный.
2. Воробьева, В.М. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках : метод. пособие / В.М. Воробьева, Л.В. Чурикова, Л.Г. Будунова. – Москва : ТемоЦентр, 2013. – 46 с. – Текст : непосредственный.

3. Нежведилова, Л.А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I–II курсов неязыковых вузов / Л.А. Нежведилова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 1009-1012. – URL: <https://moluch.ru/archive/88/17197/> (дата обращения: 04.06.2022).
4. Плаксина, В.А. Теоретические аспекты использования интеллект-карт в преподавании иностранного языка / В.А. Плаксина, И.В. Григорьева, Г.А. Хорохорина. – Текст : непосредственный // Достижения науки в контексте повышения качества жизни и устойчивого развития общества : материалы междунар. науч.-практ. конф. и IV Всерос. (с междунар. участием) конф., Алматы, 29 апр. 2019 г. – Алматы, 2019. – С. 266- 272.
5. Фоменко, Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка / Н.В. Фоменко. – Текст : электронный // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 201–205. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka> (дата обращения: 05.06.2022).
6. Debbag, M. Use of Digital Mind Maps in Technology Education: A Pilot Study with Pre-Service Science Teachers / M. Debbag, B. Cukurbasi, M. Fidan. – Text : electronic // Informatics in Education. – 2021. – № 20 (1). – P. 47-68. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289388.pdf> (accessed: 10.05.2022).
7. Merchie, E. Mind mapping as meta-learning strategy: Stimulating pre-adolescents' text-learning strategies and performance? / E. Merchie, H. Van Keer. – Text : direct // Contemporary Educational Psychology. – 2016. – № 46. – P. 128-147.
8. Odaryuk, I. Using Mind Maps to motivate the digital generation of students to learn foreign languages / I. Odaryuk. – Text : electronic // E3S Web of Conferences : XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021”. – 2021. – № 273. – URL: https://www.researchgate.net/publication/352651569_Using_Mind_Maps_to_motivate_the_digital_generation_of_students_to_learn_foreign_languages (accessed: 10.05.2022).

REFERENCES

1. B'juzen, T., Vud D.G. Intel'ekt-karty: unikal'naja metodika zapominanija informacii [Intelligence cards: a unique method of memorizing information]. In O.Ju. Panovoj (ed.). Moscow: Rosmjn, 2007. 326 p.
2. Vorob'jova V.M., Churikova L.V., Budunova L.G. Jeffektivnoe ispol'zovanie metoda intellekt-kart na urokah: metod. posobie [Effective use of the method of intelligence maps in the classroom]. Moscow: TemoCentr, 2013. 46 p.
3. Nezhvedilova L.A. Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu jazyku studentov I–II kursov neязыkovykh vuzov [The use of intelligence cards in teaching English to students of I-II courses of non-linguistic universities]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2015, no. 8 (88), pp. 1009-1012. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17197/> (Accessed 04.06.2022).
4. Plaksina V.A., Grigor'eva I.V., Horohorina G.A. Teoreticheskie aspekty ispol'zovanija intellekt-kart v prepodavanii inostrannogo jazyka [Theoretical aspects of the use of intelligence cards in teaching a foreign language]. *Dostizhenija nauki v kontekste povyshenija kachestva zhizni i ustojchivogo razvitiya obshhestva: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. i IV Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) konf., Almaty, 29 apr. 2019 g. [Achievements of science in the context of improving the quality of life and sustainable development of society]*. Almaty, 2019, pp. 266- 272.
5. Fomenko N.V. Podrostkovyj vozrast kak naibolee slozhnyj etap razvitiya rebenka [Adolescence as the most difficult stage of a child's development]. *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute [Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute]*, 2014, no. 2, pp. 201–205. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka> (Accessed 05.06.2022).
6. Debbag M., Cukurbasi B., Fidan M. Use of Digital Mind Maps in Technology Education: A Pilot Study with Pre-Service Science Teachers. *Informatics in Education*, 2021, no. 20 (1), pp. 47-68. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289388.pdf> (Accessed 10.05.2022).
7. Merchie E., Keer H. Van Mind mapping as meta-learning strategy: Stimulating pre-adolescents' text-learning strategies and performance?. *Contemporary Educational Psychology*, 2016, no. 46, pp. 128-147.
8. Odaryuk I. Using Mind Maps to motivate the digital generation of students to learn foreign languages. *E3S Web of Conferences: XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021”*, 2021, no. 273. URL: https://www.researchgate.net/publication/352651569_Using_Mind_Maps_to_motivate_the_digital_generation_of_students_to_learn_foreign_languages (Accessed 10.05.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Путистина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск, Россия, e-mail: onitsitup@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8869-8914.

Э.А. к. Мастиева, учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 2, г. Мурманск», обучающаяся 5 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Направленность (профили) «Английский язык», «Немецкий язык», г. Мурманск, Россия, e-mail: elnur2004.03@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.V. Putistina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia, e-mail: onitsitup@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8869-8914.

E.A. k. Mastieva, English teacher, Gymnasia № 2, Murmansk, 4th year undergraduate Student, field of training: 44.03.05 Pedagogical Education (with two profiles). Profiles English language. German language. Murmansk, Russia, e-mail: elnur2004.03@gmail.com.

Юлия Сергеевна Репринцева
г. Благовещенск

**Опыт разработки практических работ в школьном курсе географии 8 класса:
в методическую копилку учителя**

Статья посвящена актуальной проблеме разработки практических работ в школьных курсах географии. Практическая направленность в обучении реализуется прежде всего через принцип связи обучения с жизнью. Этот принцип включает в себя глубокое овладение теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками. Практические работы в школьном курсе географии 8 класса проводятся учителем как в рамках уроков-практикумов, так и как тренировочные или обучающие работы. В статье особое внимание автор уделяет разнообразию содержания практических работ с учётом разных средств обучения. Автором в статье приводятся примеры двух практических работ в школьном курсе географии «География России. Природа». Практические работы обеспечивают преемственность с предшествующими и последующими курсами школьной географии, а также способствуют итоговому закреплению теоретических знаний.

Ключевые слова: география, практические работы, уроки-практикумы, практическая направленность в обучении.

Yulia Sergeevna Reprintseva
Blagoveshchensk

**Experience in the practical work development in the 8th grade school geography course:
in the teacher's methodical piggy bank**

The article is devoted to the urgent problem of developing practical work in school geography courses. The practical orientation in teaching is realized primarily through the principle of the connection of learning with life. This principle includes a deep mastery of theoretical knowledge, practical skills and abilities. Practical work in the school geography course of the 8th grade is carried out by the teacher both as part of practical lessons, and as training or educational work. In the article, the author pays special attention to the diversity of the content of practical works, taking into account different teaching tools. The author gives examples of two practical works in the school geography course "Geography of Russia. Nature". Practical work ensures continuity with the previous and subsequent courses of school geography, and also contributes to the final consolidation of theoretical knowledge.

Keywords: geography, practical work, practical lessons, practical orientation in teaching.

В современной общеобразовательной школе важное значение придаётся практической направленности обучения, то есть обеспечению связи обучения с жизнью. География, как школьный предмет, имеет ярко выраженную направленность, поскольку непосредственно своим специфическим содержанием и методами преподавания готовит обучающихся к жизни.

Практические работы в обучении географии обеспечивают связь теории с практикой, способствуют развитию у школьников практических умений и навыков, познавательных интересов, самостоятельности и активности. Они являются неотъемлемой частью учебного процесса и выполняются почти на каждом уровне. При выполнении практических работ школьники учатся работать с различными источниками географических знаний – учебником, картами, атласами, статистическим материалом, дополнительной литературой, материалами метеонаблюдений [1,2].

В действующих примерных образовательных программах по географии даны только итоговые практические работы, то есть такие работы, которые в основном выполняются обучающимися самостоятельно и оцениваются у каждого школьника. Однако перед выполнением этих работ необходимо проведение и тренировочных, обучающих работ. Тренировочные работы учитель выбирает по своему усмотрению. Основой для выполнения тренировочных практических работ могут служить вопросы и

задания учебника. Количество тренировочных работ, степень их сложности учитель определяет в зависимости от уровня подготовки обучающихся.

Для выполнения итоговых практических работ можно отводить целые уроки, а для тренировочных – только часть урока. В программе даётся лишь содержание практической работы. Учитель должен конкретизировать её, определить количество заданий, форму фиксации результатов работы.

Школьный курс географии 8 класса – «География России. Природа» отличается, во-первых, сложностью содержания географического материала, во-вторых, выраженной краеведческой направленностью. Эти особенности дают возможность проведения разных практических работ. Рассмотрим некоторые из них.

Практическая работа № 1

Тема: Ознакомление с тематическими картами по курсу «География России. Природа» и решение простейших задач.

Цели и задачи:

1. Познакомить обучающихся с основными источниками географических знаний.
2. Научить приёмам работы с тематическими картами.
3. Научить решению простейших задач.

Оборудование: атласы, карты своей области, план города.

Методические рекомендации и указания

Работа выполняется на первых вводных уроках. После знакомства с новыми источниками географической информации необходимо:

А) Систематизировать и закрепить умения работать с тематическими картами.

Б) Воспроизвести решение простейших задач по картам: определение направлений, измерение расстояний в градусах и километрах, расчёты с помощью масштаба.

Дальнейшая работа проводится в несколько этапов:

I этап – воспроизведение знаний и подготовка обучающихся к выполнению практической работы.

1) Демонстрация тематических карт учителем, знакомство с легендой карт и вводная беседа с обучающимися по вопросам:

а) Что такое план и карта? Чем отличается план от карты?

б) Что изображается на тематических картах?

в) Как отличаются карты по содержанию?

г) Назовите тематические карты атласа.

д) Что называют абсолютной и относительной высотой?

II этап – работа с тематическими картами. Обучающимся даются задания:

1) Укажите страницы тематических карт атласа.

2) Составьте краткое описание одной из тематических карт атласа по плану, заполнив таблицу:

Таблица 1

Характеристика тематической карты атласа по плану

Название тематической карты атласа, стр.	Масштаб	Что изображено на карте	Каким способом	Использование
Тектоническая, стр. 9	Мелко-масштабная	Тектонические структуры разного возраста; полезные ископаемые	Цветом, условными знаками	При характеристике геологического строения, рельефа и полезных ископаемых

III этап – решение задач по картам. Обучающимся предлагаются задания по физической карте России:

1. В каком направлении от Благовещенска находится Москва (ответ – СЗ), Комсомольск-на-Амуре (ответ – В), Владивосток (ответ – ЮВ).

2. Какова протяжённость России с запада на восток по северному полярному кругу (длина дуги в 1 градус = 44,5 км).

Решение: $44,5 \text{ км} \times 160^\circ = 7120 \text{ км}$.

3. Определить расстояние с помощью масштаба:

а) от Благовещенска до Москвы. Масштаб карты: 1 см – 250 км

Решение: $250 \times 22,5 = 5625 \text{ км}$

б) от Благовещенска до Хабаровска

Решение: $250 \times 2,5 = 625 \text{ км}$.

4. Определить абсолютную и относительную высоты вулкана Ключевская Сопка (карта стр. 28-29)

Ответ: абсолютная высота 4750 м., относительная высота $4750 \text{ м} - 3000 \text{ м} = 1750 \text{ м}$.

Определить высоту городов – Екатеринбург, Благовещенск относительно Москвы, то есть определить превышение точек.

Ответ: Екатеринбург – 500 м

Москва – 200 м

Екатеринбург находится на 300 м выше, чем Москва ($500 \text{ м} - 200 \text{ м} = 300 \text{ м}$)

Москва – 200 м

Благовещенск – 100 м

Благовещенск находится на 100 м ниже, чем Москва ($200 \text{ м} - 100 \text{ м} = 100 \text{ м}$)

Практическая работа № 2

Тема: Характеристика условий работы и быта человека в одном из природных регионов.

Цели и задачи: сформировать умение характеризовать условия для жизни и деятельности человека на основе полученных знаний и умений работать с различными источниками информации.

Оборудование: атласы, мультимедиа презентация, дополнительная литература.

Методические рекомендации и указания

Работа выполняется в процессе изучения темы «Крупные природные районы». Для описания желательно выбрать районы с экстремальными климатическими условиями, например, Восточная Сибирь. Работа может выполняться в различных вариантах – составление письменной характеристики в форме развёрнутого плана, репортажа, дневника путешественника-исследователя, заполнения таблицы. Рассмотрим одним из вариантов – «Оценка природных условий северной части Восточной Сибири для работы и быта людей». Форма фиксации результатов – развёрнутая таблица.

По окончании работы с обучающимися проводится беседа по следующим вопросам:

1). Как влияют природные условия на характер работы людей и их профессиональный состав?

Ответ: суровая и длительная зима, заболоченность территории требуют использования специальной техники в северном исполнении (утеплённой, с хорошей проходимостью), значительного расхода электроэнергии. Условия для развития сельского хозяйства неблагоприятны. Основные профессии – горняки, золотодобытчики, лесники, оленеводы.

Оценка природных условий северной части Восточной Сибири для работы и быта людей

1. Особенности климата	Климат субарктический: зима суровая, продолжительная, с сильными ветрами, средние температуры января – 28°C; лето короткое, прохладное, средняя температура июля + 8-10°C; избыточное увлажнение, полярная ночь.
2. Особенности рельефа, полезные ископаемые	Плоскогорный рельеф (Средне-Сибирское плоскогорье); наличие вечной мерзлоты. Большие запасы полезных ископаемых – никелевые и медные руды, уголь, драгоценные металлы.
3. Особенности природных зон	Тундра, лесотундра с тундрово-глеевыми заболоченными почвами; низкорослая древесная растительность, мхи, лишайники; много болот и насекомых.
4. Реки	Притоки Енисея, достаточное количество воды
5. Плотность населения	Менее 1 чел/км ²
6. Выводы	Условия суровые, для жизни человека экстремальные зимой. Выращивание сельскохозяйственных культур в открытом грунте практически невозможно. Осваиваются минеральные богатства; создана специальная техника для этих мест, дома строят на сваях из-за вечной мерзлоты. Развивается овощеводство в закрытом грунте.

2) Каковы условия быта людей в этих природно-климатических условиях (особенности строительства жилищ, потребление топлива и энергии, одежда людей)?

Ответ: из-за наличия вечной мерзлоты дома строят на сваях, утепляются двумя-тремя оконными рамами, продолжительная и холодная зима требует значительного расходования топлива и электроэнергии. В этих природных условиях одежда должна быть тёплой зимой, защищающая

от обморожения, летом лёгкая, но наличие большого количества насекомых требует специальной защитной одежды.

3) Почему несмотря на сложные условия труда и быта, осуществляется освоение северных районов страны?

Ответ: освоение осуществляется из-за наличия огромных богатств – угля, золота, руд цветных металлов, гидроэнергоресурсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Атлас России: природа, население: географическая основа. – Москва : Просвещение, Вентана-Граф, 2022. – 1 атл. (56 с.) : цв., карты, текст, ил., указ. – Изображение : непосредственное.
2. География России: природа и население : учебник / А.И. Алексеев, Э.В. Ким, Г.Ю. Кузнецова, В.А. Низовцев, В.И. Сиротин ; под ред. А.И. Алексеева. – Москва : Дрофа, 2020. – 339 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Atlas Rossii: priroda, naselenie: geograficheskaja osnova [Atlas of Russia: nature, population: geographical basis]. Moscow: Prosveshhenie, Ventana-Graf, 2022. 1 atl. (56 s.): cv., karty, tekst, il., ukaz.
2. Alekseev A.I., Kim Je.V., Kuznecova G.Ju., Nizovcev V.A., Sirotin V.I. Geografija Rossii: priroda i naselenie: uchebnik [Geography of Russia: nature and population]. In A.I. Alekseeva (ed.). Moscow: Drofa, 2020. 339 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.С. Репринцева, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой географии ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Амурская область, Россия, e-mail: reprinцева1986@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8445-6432.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Y.S. Reprintseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Geography, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Amur Region, Russia, e-mail: reprinцева1986@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8445-6432.

**Ирина Николаевна Семенова,
Галина Равилевна Сабирова**
г. Екатеринбург

К вопросу формирования образовательной категории «понимание» при изучении школьного курса математики

В статье рассмотрено наполнение элементов методической системы для формирования образовательной категории «понимание». В рамках приведенного наполнения методической системы на языке деятельности подхода (терминология О.Б. Епишевой) в надежно опознаваемых действиях субъектов образовательного процесса (учителя и ученика) представлены дидактические материалы для разработки конспекта урока по теме «Треугольники и их виды» (5-й класс) при формулировке образовательной цели «развитие понимания о треугольниках».

Ключевые слова: образовательная категория «понимание», элементы методической системы, язык деятельностного подхода.

**Irina Nikolaevna Semenova,
Galina Ravilevna Sabirova**
Yekaterinburg

On the issue of the formation of the educational category “understanding” in the study of mathematics school course

The article considers the content of the elements of the methodological system for the formation of the educational category "understanding". Within the framework of the above content of the methodological system in the language of the activity approach, didactic materials are presented for the development of a lesson summary when studying the topic "Triangles and their types" (5th grade) in the formulation of the educational goal "development of understanding about triangles".

Keywords: the educational category "understanding", elements of the methodological system, the language of the activity approach.

Введение

Федеральный государственный стандарт (ФГОС) [12] в ходе освоения программ основного общего образования предполагает приобретение обучающимися элементов социального опыта (в частности, знаний, умений и навыков, опыта решения проблем и творческой деятельности). Сказанное означает, что школьники должны понимать содержание и сущность используемых понятий, связи между ними, а так же, как использовать полученные предметные знания и умения не только в рамках урока, но и в жизни. Согласно О.Б. Епишевой категория «понимание» является главной особенностью усвоения математики, по её мнению, если обучающийся не понимает математический материал, то нет смысла в дальнейшем изучении какой-либо темы. Знания и умения без понимания формируются благодаря заучиванию, и ученик свои только заученные знания и умения на практике и в жизни применить не сможет, «ознакомление учащихся с приёмами деятельности недостаточно – можно знать о способе деятельности, но не владеть им» [3].

В контексте указанных положений сформулируем задачу, связанную с формированием образовательной категории «понимание». При этом укажем, что суть решения поставленной задачи – это целевое выделение наполнения элементов методической системы.

В процессе решения задачи разработаем иллюстративный материал для формирования образовательной категории «понимание» при изучении

конкретной темы «Треугольники» в курсе математики 5-го класса.

Исследовательская часть

В рамках решения сформулированной задачи исследуем формирование категории «понимание» как относительно новой, по сравнению с другими образовательными категориями (знания, умения, навыки). Для этого, в первую очередь, выясним сущность и деятельностное наполнение этой категории.

В современной педагогической литературе авторы по-разному формулируют суть категории «понимание».

По мнению Л.А. Селицкой [9], понимание – это определенная форма воспроизведения объекта в знании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью. Согласно В.В. Знакову [4], понимание – это всегда процесс и результат сопоставления, существующего с должным. В.А. Лекторский указал, что понимание – это не способ постижения мира, а только его момент, момент получения знания о действительности [7]. А.А. Брудный подчеркивает, что понимание – это «...узел, связывающий познание и общение воедино» [1, С.115]. Согласно [11], понимание – способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. В качестве показателя понимания может выступать интерпретация материала учащимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе событий (предсказание последствий, результатов). Такие

учебные результаты превосходят простое запоминание материала.

В нашей работе мы будем рассматривать «понимание» с позиции О.Б. Епишевой как готовность к преобразованию изученного из одной формы в другую к его интерпретации, а именно: умение устанавливать связи, приводить примеры, контрпримеры, толковать и раскрывать смысл [3]. Принимаемая трактовка, на наш взгляд, содержит все вышеуказанные позиции, раскрывая и фиксируя при этом надежно опознаваемые действия обучающихся.

Для формирования выделенной категории напомним элементы методической системы, выбрав структуру А.М. Пышкало [8].

Цель – формирование понимания.

Средства – специальные задания и дидактические материалы (учебники, учебные пособия, дидактический материал, тестовый материал, средства наглядности, ТСО, а также учебные компьютерные программы и др.).

Формы – групповая и индивидуальная.

Содержание – правила, описание понятий, теоремы и их роль, задачи, рисунки, схемы, специально разработанный дидактический материал с заданиями.

Методы – (как способы действия учителя и ученика и их взаимодействие, согласно Ю.М. Колягину [5, С.318], А.В. Хуторскому [13, С.22] в классификации Лернера-Скаткина [6, С.11]) – объяснительно-иллюстративный, исследовательский.

Конкретизируем указанное наполнение на языке деятельностного подхода (согласно О.Б. Епишевой) и опишем деятельность учителя и ученика в таких элементах методической системы как цель и методы для конкретной темы школьного курса математики.

Для иллюстрации наполнения элементов и описания связей между ними представим материалы для составления конспекта урока, направленного на развитие понимания в теме «Треугольники и их виды». При этом укажем, что, согласно О.Б. Епишевой [3, С. 93], понимание формируется на трех уровнях. Формулируя цель «развитие понимания», примем следующую трактовку «развития»: переход от 1-го уровня на 2-й или от 2-го на 3-й. Составляя конспект урока на развитие понимания о «Треугольниках и их видах» в пятом классе, укажем переход с 1-го уровня на 2-й уровень.

Из начальной школы ученик узнает и воспроизводит треугольник, он узнает и называет стороны треугольника, вершины, углы, может нарисовать и привести примеры треугольника, то есть понимание сформировано на первом уровне.

Уточняя приведенное наполнение для выбранной темы, имеем: цель – развитие понимания о треугольниках и их видах (перевод понимания на второй уровень).

На языке деятельностного подхода согласно О.Б. Епишевой [3, С.111], сформулируем задачи

учителя и ученика для организации работы в процессе выполнения заданий, направленных на формирование «понимания».

1. Привести примеры и контрпримеры к понятию. Деятельность учителя: описывает и иллюстрирует понятие «Треугольник», обсуждает вместе с учениками наполнение понятия. Деятельность ученика: приводит примеры, иллюстрирующее понятие, приводит контрпримеры (то есть примеры фигур, не являющихся треугольниками).

2. Прочитать словами данную символическую информацию (рисунок или чертеж треугольников). Деятельность учителя: предъявляет чертежи треугольников (равносторонних, равнобедренных, прямоугольных, тупоугольных, остроугольных) и обсуждает с учащимися данную информацию. Деятельность ученика: формулирует словами данную учителем символическую информацию.

3. Перекодировать известную словесную информацию (определение, понятие, теорему, правило) в виде схемы, рисунка, чертежа, графика, символической записи, блок-схемы, диаграммы, таблицы, опорного сигнала или конспекта, наглядного пособия, другой произвольной иллюстрации. Деятельность учителя: формулирует словесную информацию о видах треугольника, обсуждает её вместе с учениками. Деятельность ученика: переводит словесную информацию о видах треугольника в две схемы (виды треугольников по сторонам, виды треугольников по углам).

4. Подвести данный объект под понятие или свойство в различных формах их задания. Деятельность учителя: предъявляет текст о разных видах треугольников и чертеж (картинку) к каждому виду, описывает характеристики, указывает возможность установления вида треугольника (измерение сторон и сравнение, измерение углов), предъявляет чертежи с изображением различных треугольников. Деятельность ученика: сопоставляет материал со своими знаниями и пониманиями, устанавливает общее, связи и описывает каждый треугольник с использованием характеристик о каждом треугольнике (равнобедренном, равностороннем, остроугольным, тупоугольным и прямоугольным).

5. Установить соответствие между двумя системами объектов по изученной теме. Деятельность учителя: предоставляет два объекта – «Треугольники» и «Четырехугольники», обсуждает их с учениками, предоставляет две построенные схемы по видам треугольников. Деятельность ученика: устанавливает соответствие между объектами.

6. Ответить на вопросы, отражающие причинно-следственные связи: «Зачем...», «Почему...». Деятельность учителя: описывает, приводит примеры причинно-следственной связи по теме «Треугольники и их виды», формулирует вопросы. Деятельность ученика: отвечает на вопросы, содержащие ключевые слова «Зачем...»,

«Почему...», самостоятельно формулирует вопросы, содержащие указанные ключевые слова.

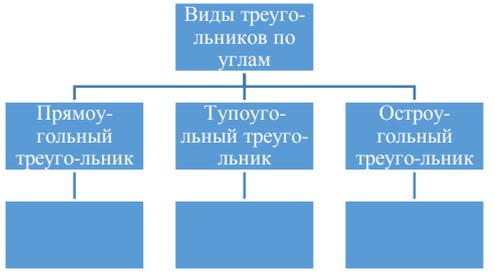
Содержание – описание понятия треугольник, виды треугольников (по углам и сторонам), задачи, рисунки, специально разработанный дидактический материал с заданиями. *Форма* – урок-

диалог (групповая и индивидуальная формы обучения). *Методы* – объяснительно-иллюстративный, исследовательский.

В рамках идеологии [2] и согласно предложенной в [10, С.165-166] структуре представим описанный выше материал системно в таблице.

Таблица 1

Деятельность учителя и ученика для развития образовательной категории «понимание» при изучении темы «Треугольники и их виды» (5-й класс)

Цель, задачи	Деятельность учителя	Деятельность учеников
<p>Цель: развитие понимания о треугольниках и их видах. Задачи: 1. Обсуждение особенностей геометрической фигуры «треугольник»; 2. Обсуждение информации о видах треугольников; 3. Выполнение заданий, связанных с измерением и сравнением сторон и углов треугольников</p>	<p>Формулирует задание для воспроизведения информации о том, что такое ломаная линия, предьявляет рассказ о треугольнике, обсуждает вместе с учениками наполнение понятия. Формулирует задание: «Постройте в тетради произвольный треугольник. Обозначьте его. Назовите вершины, стороны и углы этого треугольника. Определите их количество».</p> <p>Предьявляет чертежи треугольников (равносторонних, разносторонних, равнобедренных, прямоугольных, тупоугольных, остроугольных) и обсуждает с учащимися данную информацию.</p> <p>Формулирует задание: «Объясните, почему дается именно такое название каждому треугольнику (равносторонний, разносторонний, равнобедренный, прямоугольный, тупоугольный или остроугольный)».</p> <p>Предьявляет информацию о видах треугольников. Формулирует задание: перевести данную информацию в две схемы: 1) виды треугольников по сторонам, 2) виды треугольников по углам.</p> <p>Объясняет, как удобно обозначить на чертеже особенности треугольников согласно названию, и как проверить и узнать, подходит ли треугольник под название.</p> <p>Приводит примеры причинно-следственной связи между названиями видов и особенностями треугольников. Обсуждает возможность изменения схемы «Виды треугольников по сторонам» (при разделении на разносторонние и равнобедренные и выделении среди равнобедренных равносторонних). Обсуждает возможность построения и введения аналогичных названий для некоторых четырехугольников. Формулирует вопросы ученикам по теме «Треугольники и их виды», включая установление связей между двумя полученными схемами, например, «Ответьте на вопрос: почему тупоугольный треугольник не может быть равносторонним?», «Объясните, какое название можно дать конкретному равнобедренному треугольнику, используя термины «тупоугольный, остроугольный, прямоугольный», «Объясните, зачем нужно описывать треугольники и по сторонам и по углам (приведите примеры с помощью чертежей, которые показывают важность указания и особенности сторон и особенности углов для точного описания конкретного треугольника)</p>	<p>Формулируют разные (возможные) определения ломаной и приводят примеры, иллюстрирующие понятие «Треугольник», приводят контрпримеры.</p> <p>Выполняют задание учителя, комментируют решение одного из заданий публично, например, у доски.</p> <p>Формулируют словами данную учителем символическую информацию. Описывают понятия равностороннего, разностороннего, равнобедренного, прямоугольного, тупоугольного и остроугольного треугольников.</p> <p>Используя обобщенные связи между треугольниками и их видами, зарисовывают, измеряют элементы каждого треугольника, дают название каждому треугольнику с объяснениями.</p> <p>По возможности, устанавливают связи между названиями треугольников по сторонам и углам. Преобразуют словесный материал, данный учителем, в две схемы «Виды треугольников по сторонам», «Виды треугольников по углам» и выделяют характеристику для каждого вида с вербальным комментарием, например:</p> <div style="text-align: center;">  <pre> graph TD A[Виды треугольников по сторонам] --> B[Три равные стороны] A --> C[Две равные стороны] A --> D[Три разные стороны] </pre> </div> <p style="text-align: center;">Рис.1. Виды треугольников по сторонам</p> <div style="text-align: center;">  <pre> graph TD A[Виды треугольников по углам] --> B[Прямоугольный треугольник] A --> C[Тупоугольный треугольник] A --> D[Остроугольный треугольник] </pre> </div> <p style="text-align: center;">Рис.2. Виды треугольников по углам</p> <p>Отвечают на вопросы учителя, используя обобщенные связи между треугольниками по сторонам и углам.</p> <p>Придумывают вопросы на установление связей между материалами полученных схем</p>

Заключение

Проведенная нами работа по включению в учебный процесс представленного материала при наблюдении за учебно-познавательными действиями обучающихся, а также обсуждение результатов с учителями математики показывает, что его использование в процессе реальной обучающей дея-

тельности способствует формированию образовательной категории «понимание» (в терминологии О.Б. Епишевой [3]), и создает основу для успешного решения задач по теме «Треугольники». Кроме того укажем, что реализация проиллюстрированного подхода может быть аналогично проведена на других темах школьного курса математики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брудный, А.А. Понимание как философско-психологическая проблема / А.А. Брудный. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1975. – № 10. – С. 115.
2. Ганеев, Х.Ж. Теоретические основы развивающего обучения математике / Х.Ж. Ганеев ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : УрГПУ, 1997. – 158 с. – Текст : непосредственный.
3. Епишева, О.Б. Технология обучения математики на основе деятельностного подхода / О.Б. Епишева. – Москва : Просвещение, 2003. – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Знаков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 448 с. – Текст: непосредственный.
5. Колягин, Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе / Ю.М. Колягин. – Москва : Просвещение, 1977. – 484 с. – Текст: непосредственный.
6. Методы учебной деятельности по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину в дисциплине «Основы конструирования в дизайн проектировании». – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – № S18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-uchebnoy-deyatelnosti-po-i-ya-lerneru-i-m-n-skatkinu-v-distipline-osnovy-konstruirovaniya-v-dizayn-proektirovanii/viewer> (дата обращения: 27.07.2022).
7. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с. – Текст : непосредственный.
8. Пышкало, А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе : авт. докл. по моногр. «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представлен. на ... д-ра пед. наук / А.М. Пышкало. – Москва : Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с. – Текст : непосредственный.
9. Селицкая, Л.А. Гносеологическая природа понимания : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.А. Селицкая. – Ленинград : Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова, 1976. – 20 с. – Текст : непосредственный.
10. Понимание. – Текст : электронный // Словари онлайн. – URL: <https://rus-prof-education-dict.slovaronline.com/1437-понимание> (дата обращения: 27.07.2022).
11. Суховиенко, Е.А. Теория и методика обучения математике: общая методика / Е.А. Суховиенко. – Челябинск : Образование, 2010. – 65 с. – Текст : непосредственный.
12. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31.05.2021 N 287. – URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvesheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (дата обращения: 27.07.2022). – Текст : электронный.
13. Хуторской, А.В. Дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Москва : Питер, 2017. – 720 с. – (Стандарт третьего поколения). – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Brudnyj A.A. Ponimanie kak filosofsko-psihologicheskaja problema [Understanding as a philosophical and psychological problem]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1975, no. 10, pp. 115.
2. Ganeev H.Zh. Teoreticheskie osnovy razvivajushhego obuchenija matematike [Theoretical foundations of developing mathematics education]. Ekaterinburg: UrGPU, 1997. 158 p.
3. Episheva O.B. Tehnologija obuchenija matematiki na osnove dejatel'nostnogo podhoda [Technology of teaching mathematics based on the activity approach]. Moscow: Prosveshhenie, 2003. 224 p.
4. Znakov V.V. Psihologija ponimaniya: problemy i perspektivy [Psychology of Understanding: Problems and Prospects]. Moscow: Institut psihologii RAN, 2005. 448 p.
5. Koljagin Ju.M. Metodika prepodavaniya matematiki v srednej shkole [Methods of teaching mathematics in secondary school]. Moscow: Prosveshhenie, 1977. 484 pp.
6. Metody uchebnoj dejatel'nosti po I.Ja. Lerneru i M.N. Skatkinu v discipline «Osnovy konstruirovaniya v dizajn proektirovanii» [Methods of educational activity according to I.Ya. Lerner and M.N. Skatkin in the discipline “Fundamentals of design in design engineering”]. *Koncept* [Concept], 2015, no. S18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-uchebnoy-deyatelnosti-po-i-ya-lerneru-i-m-n-skatkinu-v-distipline-osnovy-konstruirovaniya-v-dizayn-proektirovanii/viewer> (Accessed 27.07.2022).
7. Lektorskiy V.A. Jepistemologija klassicheskaja i neklassicheskaja [Epistemology classical and non-classical]. Moscow: Jeditorial URSS, 2001. 256 p.
8. Pyshkalo A.M. Metodicheskaja sistema obuchenija geometrii v nachal'noj shkole: avt. dokl. po monogr. «Metodika obuchenija jelementam geometrii v nachal'nyh klassah», predstavlen. na ... d-ra ped. nauk [Methodical system of teaching geometry in elementary school]. Moscow: Akademija ped. nauk SSSR, 1975. 60 p.
9. Selickaja L.A. Gnoseologicheskaja priroda ponimaniya. Avtoref. dis. kand. filos. nauk [The epistemological nature of understanding. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Leningrad: Leningr. gos. un-t im. A. A. Zhdanova, 1976. 20 p.

10. Ponimanie [Understanding]. *Slovari onlajn [On-line dictionaries]*. URL: <https://rus-prof-education-dict.slovaonline.com/1437-ponimanie> (Accessed 27.07.2022).
11. Suhovienko E.A. Teorija i metodika obuchenija matematike: obshhaja metodika [Theory and methodology of teaching mathematics: general methodology]. Cheljabinsk: Obrazovanie, 2010. 65 p.
12. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo prosveshhenija. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 31.05.2021 N 287 [On the approval of the Federal State educational standard of basic general education]. URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosveshcheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (Accessed 27.07.2022).
13. Hutorskoj A.V. Didaktika: uchebnik dlja vuzov [Didactics]. Moscow: Piter, 2017. 720 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия; e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

Г.Р. Сабирова, студентка Института математики, физики, информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург; учитель биологии, географии МКОУ «Ермаковской ООШ» Свердловской области, Слободо-Туринского района, Россия, e-mail: galochka_sabirova1803@mail.ru, ORCID 000-0001-8372-8782.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

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.

G.R. Sabirova, student, Institute of Mathematics, Physics, Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg; teacher of biology and geography, Ermakovskaya Secondary School, Sverdlovsk region, Sloboda-Turiniski district, Russia, e-mail: galochka_sabirova1803@mail.ru, ORCID 000-0001-8372-8782.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_113

**Елена Андреевна Сорокина,
Елена Анатольевна Макарова,
Ольга Ивановна Аксенова**
г. Шадринск

Национально-эстетическое развитие студентов на занятиях иностранного языка в педагогическом вузе

Статья посвящена актуальной теме: развитию национально-эстетической культуры студентов отделения иностранных языков в педагогическом вузе. Анализируя опыт отечественных педагогов, психологов и философов, авторы убедительно доказывают актуальность исследования, которое осуществлялось с учетом коммуникативного, лично-ориентированного и интегративно-культурологического подходов к обучению иностранному языку. В статье обосновывается идея о том, что содержание обучения иностранному языку помимо иноязычной культуры, должно включать национальные традиции и культуру своей страны. Особое внимание уделяется культуротворческим ситуациям в рамках интегративно-культурологического подхода, при котором эффективно происходит формирование и развитие национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, рационально-эстетическое развитие, интегративно-культурологический подход, педагогический вуз, иностранный язык.

**Elena Andreevna Sorokina,
Elena Anatolyevna Makarova,
Olga Ivanovna Aksenova**
Shadrinsk

National aesthetic development of students in foreign language classes at a pedagogical university

The article is devoted to an urgent problem: the development of the national-aesthetic culture of students of Foreign Languages Department at a pedagogical university. The authors convincingly prove the relevance of the study based on the analysis of domestic teachers, psychologists and philosophers. The research was carried out in accordance with the communicative, personality-oriented and integrative-cultural approaches to teaching a foreign language. The article proves the idea that the content of teaching a foreign language should include the national traditions and culture of their country. Special attention is paid to cultural situations within the integrative and cultural approach due to which the formation and development of the national aesthetic culture of a pedagogical university students is effectively carried out.

Keywords: aesthetic education, rational-aesthetic development, integrative-cultural approach, pedagogical university, foreign language.

В современном обществе к специалисту предъявляются ряд новых требований, среди которых помимо профессиональных навыков и умений присутствуют умения вести иноязычную коммуникацию с партнерами из других стран. Кроме этого, в «диалоге культур» принимают участие студенты вузов, посещая многочисленные отечественные и зарубежные форумы, получая новые знания на разнообразных курсах, отдыхая в иностранных лагерях, работая и обучаясь по программам международного студенческого обмена. Поэтому изучение иностранного языка приобретает в современных условиях особый культурный, гуманитарный, образовательный, экономический смысл. Специалист в области иностранных языков, а особенно учитель, должен обладать на достаточном уровне национально-эстетическим развитием.

В советский период исследователи активно изучали эстетическое воспитание, однако основное внимание было уделено разработке теоретических и практических вопросов эстетического воспитания в средней школе. К таким исследователям относятся Б.Г. Ананьев, А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Б.П. Юсов. Что касается эстетического воспитания студентов, то данным вопросом занимались Б.Л. Бахарев, М.В. Веселовская, С.И. Ростов. Не только педагоги, но и философы и психологи занимались данной проблемой, например, Ю.Б. Борев, М.С. Каган, Л.В. Тодоров, Д.Б. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, А.Я. Пономарев и др.

В 90-х гг. 20 в. – начале 21 в. большинство исследований было посвящено отдельным аспектам эстетического воспитания. Например, Маргарита Альбертовна Налбандьян изучала потенциал совместного воздействия средств культуры и искусства на когнитивную и эмоционально-волевою сферы личности студентов в процессе социально-эстетического воспитания. Маргарита Ивановна Ридняк раскрыла в своей работе организационно-педагогические проблемы эстетического воспитания и образования студентов в современных условиях России. С.В. Щигельской была предложена авторская модель освоения эстетических ценностей студентами технических вузов.

В начале 21 в. изучалось эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами английского языка (И.В. Дерюгина), роль иностранного языка в воспитании эстетической культуры студента (Л.З. Абрамова), влияние изучения истории эстетики русского языка и речи на занятиях с иностранными студентами (Г.Е. Соколова) и др.

Как показало исследование, национально-эстетический потенциал иностранного языка как учебного предмета в высшей школе в трудах ученых не раскрыт, что определило основную проблему научной работы в рамках данной статьи: насколько эффективно происходит национально-эстетическое развитие студентов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку. Данный факт обусловил актуальность работы.

Объектом исследования является национально-эстетическое воспитание студентов педагогического вуза.

Предмет исследования: процесс национально-эстетического развития студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка.

Для выявления педагогического потенциала иностранного языка как учебного предмета в плане национально-эстетического развития студентов педвуза мы обратились к исследованию содержания, методов, приемов и форм обучения данному предмету. Исследование осуществлялось с учетом коммуникативного, лично-ориентированного [2; 4] и интегративно-культурологического подходов [3] к обучению иностранному языку. Также были учтены теоретические подходы к эстетическому воспитанию студентов, сформулированные в исследованиях О.В. Суходольской-Кулешовой [5], среди которых: культурно-антропологический, эстетического диалога, креативности образовательного пространства.

Современные пособия по иностранному языку построены таким образом, что студенты сразу погружаются в атмосферу страны изучаемого языка. Полагаем, что содержание обучения иностранному языку помимо иноязычной культуры, должно включать национальные традиции и культуру своей страны. Во время обучения необходимо стремиться к осознанию общества как исторической преемственности поколений, сохранению, распространению и развитию национальной культуры. В педагогическом вузе на отделении иностранных языков, в том числе в Шадринском государственном педагогическом университете, большинство студентов изучают два иностранных языка, что способствует формированию мультилингвальной личности. Важной задачей преподавателя при этом является включение в программу обучения иностранному языку этнокультурного элемента, который поможет воспитать любовь и уважение к своей стране, научит реализовывать «диалог культур». Вслед за исследователями считаем важным не ограничивать содержание обучения студентов только художественно-эстетическим аспектом, а использовать весь социокультурный эстетический потенциал национальной культуры родного и иностранного языка [7]. Для того, чтобы решить данную задачу преподаватель совместно со студентами должны использовать знания из таких областей наук, как история, география, литература, мировая художественная культура, обществознание и т.д. в контексте содержания обучения иностранному языку. Задания необходимо планировать так, чтобы студентами проводился сопоставительный анализ, развивалось критическое мышление и креативность.

Вслед за авторитетными учеными утверждаем, что формирование и развитие национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза происходит эффективно при создании культурно-

творческих ситуаций в рамках интегративно-культурологического подхода [3] в процессе изучения иностранного языка, который способствует возникновению мотивов эстетического становления личности, а также возникновению потребности освоения культуры страны изучаемого языка через свою национальную культуру. Студентам предлагаются разнообразные ситуации речевого общения, где они могут использовать свои знания, полученные в школе или на первых курсах университета, о стране изучаемого языка и о России.

При введении национального компонента в процессе обучения иностранному языку в содержание образования включается все то, что может заинтересовать студентов, пробудить их фантазию, способствовать творчеству. Например, при изучении темы «Великобритания» или «Федеративная Республика Германия» обучающимся предлагаются также такие темы как: рельеф и природа России, реки и озера России и т.д. При изучении темы «Технология и наука» можно поделить группу на 2 подгруппы, одна из которых готовит рассказы с презентацией о достижениях великих ученых страны изучаемого языка, другая же ищет подобную информацию об ученых России. При изучении темы «Глобальные проблемы» на последнем курсе университета студентам предлагаются различные исследовательские проекты об экологической ситуации как в Великобритании/Германии, так и в России. Во время изучения темы «Искусство» студенты Шадринского государственного педагогического университета с удовольствием посещают местный краеведческий музей, чтобы познакомиться с творчеством талантливых художников и скульпторов Шадринского уезда (И.Д. Шадр, Ф.А. Бронников), Шадринский государственный драматический театр, Центр русской народной культуры «Лад», Детскую музыкальную школу, Детскую художественную школу им. Ф.А. Бронникова.

Особый потенциал для развития национально-эстетической культуры студентов педагогического вуза представляет тема «Мой родной город». Студентам можно предложить провести исследовательскую работу, в процессе которой они будут изучать вопросы истории, культуры, художественного наследия своего родного региона, посещать городские музеи и архив для получения достоверной и уникальной информации. В качестве кульминации работы над темой студенты могут заполнить таблицу, в которой укажут сходства и различия в реалиях, фактах, нравах и обычаях в стране изучаемого языка и в родной стране. Подобные упражнения дают возможность создания условий для «диалога культур», который безусловно способствует стимулированию деятельности студентов по углублению знаний о своей стране.

Особую роль в национально-эстетическом развитии студентов играет их внеаудиторная самостоятельная работа [6]. Данная форма обучения предполагает не только подготовку домашнего задания, поиск дополнительного материала по теме и

работу с ним и т.д., но и выполнение заданий в летний период. В конце учебного года предлагаем дать студентам задание на лето по предмету «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» (ПКРО 1 ИЯ), которое предполагает разнообразные поручения: фотоотчет о посещенных за время каникул местах, коллекционирование буклетов и сувениров из данных мест, запись своих впечатлений, интервью с интересными людьми, описание на языке распорядка самого интересного летнего дня. Обычно студенты охотно откликаются на идею преподавателя и ответственно выполняют все упражнения, которые проверяются уже в новом учебном году на занятии ПКРО 1 ИЯ. Весь собранный студентами материал рекомендуем систематизировать на рубрики: фото-выставка с комментариями и пояснениями на ИЯ, видеотчеты, озвучка интервью на ИЯ (импровизация диалога с синхронным переводом), составление карты маршрутов. Рефлексией подобного объемного задания может стать эссе, в котором студенты размышляют о том, что им особенно понравилось и запомнилось. В результате на занятиях по ПКРО 1 ИЯ презентуется огромный материал про родную страну, что несомненно будет способствовать развитию национально-эстетической культуры будущих педагогов.

Полагаем, что при вышеописанной организации учебного процесса в педагогическом вузе, наиболее эффективным методом обучения является диалогический метод, который будет представлять из себя внутрилличностный диалог, диалог субъектов педагогического взаимодействия и диалог национальных эстетических культур: русскоязычной и иноязычной (диалог культурных смыслов) [1]. Для реализации диалогического метода необходимо применять такие педагогические приемы, как создание культуротворческих проблемных ситуаций, обращение к жизненному опыту, интерпретация эстетического содержания в его национальном выражении, дискуссия, интеграция эстетических и национальных категорий и концептов и др. Считаем, что диалоговое взаимодействие позволит преобразовать объективный национальный эстетический опыт в субъективное измерение.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Включение в содержание обучения иностранному языку в педагогическом вузе национального компонента позволит значительно расширить и углубить знания студентов о родной стране, а также освоить навыки использования методов различных научных дисциплин для осуществления краеведческих исследований.

Ведущим методом обучения, способствующим национально-эстетическому развитию студентов, должен выступить диалогический метод. Ведущим приемом обучения является прием проблемных культуротворческих ситуаций. Ведущей формой организации обучения выступает, на наш

взгляд, самостоятельная работа студентов, в том числе и внеаудиторная.

Использование среды, где студенты получают образование, принятие во внимание их интересов и перманентная целенаправленная деятельность по привитию им необходимых моральных и эстетических качеств личности не только повышает уровень их знаний, но и улучшает навыки владения ИЯ. Основу для содержания образования по ИЯ с национально-эстетическим компонентом необходимо строить на основе имеющегося опыта студен-

тов, что существенно повышает мотивацию изучения предмета. Работа по изучению краеведческого материала не только способствует ценить прекрасное, но и воспринимать ИЯ, на котором можно мыслить, отстаивать свою точку зрения, дискутировать и просто общаться. Несомненно, постигая культуру страны изучаемого языка, студенты формируют свое мировоззрение о культуре вообще, об историческом прошлом, традициях, вступая в «диалог культур» на языке, на котором общаются за пределами их родины, внося вклад в мировую культуру, раздвигая географические границы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Верб, М.А. Эстетическая культура личности школьников как педагогическая проблема / М.А. Верб. – Санкт-Петербург, 1997. – 340 с. : ил. – Текст : непосредственный.
2. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 13–22.
3. Никитина, И.В. Интегративно-культурологический подход к обучению страноведению в языковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Никитина. – Барнаул, 2004. – 263 с. – Текст : непосредственный.
4. Плигин, А.А. Концепция и личностно-ориентированная технология обучения иностранным языкам / А.А. Плигин. – Москва : Просвещение, 2014. – 145 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Суходольская-Кулешова, Л.В. Формирование эстетической культуры будущего учителя / Л.В. Суходольская-Кулешова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 83-87.
6. Харьковская, Е.В. Роль эстетического воспитания студентов в образовательно-воспитательном пространстве вуза / Е.В. Харьковская, В.А. Мешков. – Текст : непосредственный // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 4. – С. 205-209.
7. Черникова, Н.В. Формирование эстетической культуры личности в условиях образовательной среды: теория и практика : монография / Н.В. Черникова ; под науч. ред. В.А. Капрановой. – Минск : ИВЦ Минфина, 2010. – 150 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Verb M.A. Jesteticheskaja kultura lichnosti shkol'nikov kak pedagogicheskaja problema [Aesthetic culture of the personality of schoolchildren as a pedagogical problem]. Sankt-Peterburg, 1997. 340 p.
2. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obuchenija IJa [Modern conceptual principles of communicative teaching a foreign language]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 2000, no. 4, pp. 13–22.
3. Nikitina I.V. Integrativno-kul'turologicheskij podhod k obucheniju stranovedeniju v jazykovom vuze. Dis. kand. ped. nauk [Integrative-culturological approach to teaching country studies at a language university. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Bar-naul, 2004. 263 p.
4. Pligin A.A. Konceptcija i lichnostno-orientirovannaja tehnologija obuchenija inostrannym jazykam [Concept and personality-oriented technology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 145 p.
5. Suhodol'skaja-Kuleshova L.V. Formirovanie jesteticheskoi kul'tury budushhego uchitelja [Formation of the aesthetic culture of the future teacher]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2003, no. 7, pp. 83-87.
6. Har'kovskaja E.V., Meshkov V.A. Rol' jesteticheskogo vospitanija studentov v obrazovatel'no-vospitel'nom prost-ranstve vuza [The role of aesthetic education of students in the educational space of the university]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura [Science. Art. Culture]*, 2014, no. 4, pp. 205-209.
7. Chernikova N.V. Formirovanie jesteticheskoi kul'tury lichnosti v uslovijah obrazovatel'noj sredy: teorija i praktika: monografija [Formation of the aesthetic culture of the individual in the educational environment: theory and practice]. In V.A. Kapranovoj (ed.). Minsk: IVC Minfina, 2010. 150 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. Макарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: makare2208@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

О.И. Аксенова, студентка 5 курса, бакалавриат, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: aksenovao326@gmail.com.

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. Makarova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: makare2208@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

O.I. Aksenova, student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: aksenovao326@gmail.com.

УДК 37.016

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_117

Кумис Жангереевна Рассказова,
г. Рудный, Казахстан
Надежда Владимировна Шарыпова
г. Шадринск, Россия

Особенности формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии в общеобразовательной школе

Статья посвящена результатами эксперимента, проведённого на базе КГУ «Вечерняя средняя школа акимата города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В ходе эксперимента авторы апробировали методическую систему, направленную на формирование и развитие понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии в общеобразовательной школе. Методическая система включает в себя обучающие видео, тренинги, проведение интерактивных занятий, видео-аудио ролики с наглядным показом применения ВМС в быту и объяснением часто встречающихся ошибок при их использовании. В результате эксперимента были сделаны выводы, что формирование и развитие понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии должно проводиться не только в учебной, но и внеучебной деятельности, в рамках проблемно-диалогового обучения, а также проектной деятельности.

Ключевые слова: химия, школьный курс химии, химическое образование, высокомолекулярные соединения.

Kumis Zhangerееvna Rasskazova,
Kazakhstan
Nadezhda Vladimirovna Sharypova,
Shadrinsk, Russia

Features of the formation and development of concepts of high-molecular compounds in the study of chemistry in secondary school

The article is devoted to the results of an experiment conducted on the basis of “Evening Secondary School of the Akimat” refers to the Department of Education of the Akimat of Kostanay region. During the experiment, the authors tested a methodological system aimed at the formation and development of concepts about high-molecular compounds in the study of chemistry in secondary school. The methodological system includes instructional videos, trainings, interactive classes, video and audio clips with a visual demonstration of the use of high-molecular compounds in everyday life and an explanation of common mistakes when using them. As a result of the experiment, it was concluded that the formation and development of concepts of high-molecular compounds in the study of chemistry should be carried out not only in educational but also extracurricular activities using the problem-dialogue training and project activities.

Keywords: chemistry, school chemistry course, chemical education, high-molecular compounds.

Каждый учитель стремится создать и реализовать на практике свою методическую систему, главная цель которой обеспечить развитие участников образовательного процесса. Такая система должна учитывать социальный контекст развития общества и сферы образования с одной стороны, а с другой – обеспечивать формирование ценностного отношения к непрерывному образованию и постоянному пополнению дефицита знаний, возникающего в быстро меняющемся мире.

Одной из главных задач общеобразовательной школы является формирование всесторонне развитой личности, живущей в гармонии с окружающим миром и самим собой, для этого необходимо воспитание у учащихся естественнонаучного мировоззрения, знаний о себе и об окружающем мире,

что предполагает высокий уровень экологического воспитания. Поэтому хорошее образование – это когда чисто теоретические знания дополнены практическим опытом.

Однако, экологическое воспитание, скажем, в процессе преподавания биологии, зоологии, химии и т.д. имеет свои особенности. Например, преподавателю химии важен собственно химический смысл экологического воспитания. Поэтому в ходе формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях он будет заключаться в демонстрации основного закона химии (взаимосвязи синтеза, структуры и свойств вещества) на новом объекте – высокомолекулярных соединениях. Современную жизнь невозможно представить без полимеров, а

значит знания об этих материалах, правила обращения с ними очень важны для современного человека.

Поэтому тема «Методическая система формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии в общеобразовательной школе» является одной из актуальных тем в методике преподавания химии.

С точки зрения многих учёных-педагогов: Р.С. Джамбулатова, А.Х. Саламова, Л.И. Китиевой, Г.Г. Камушкиной, Н.Е. Кузнецовой, Г.Ю. Харченко и др., при изучении химии модель методической системы формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях в общеобразовательной школе представляет собой взаимосвязанные между собой компоненты: нормативно-целевой, содержательно-деятельностный, оценочно-результативный, базирующийся на основании системно-деятельностного, аксиологического и экологического подходов, с учётом нормативных и программных документов.

Как отмечает А.Х. Саламов, мотивация учащихся к изучению высокомолекулярных соединений может быть повышена за счёт использования межпредметных связей. Например, ученик, интересующийся математикой, будет с большим желанием решать задачу, связанную с использованием теории вероятности в химии [2].

Для того, чтобы изучить эффективность методической системы формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии, нами был проведён эксперимент на базе КГУ «Вечерняя средняя школа акимата города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании участвовали 28 обучающихся основной школы (9 класс), из них были образованы 2 группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). Констатирующий этап эксперимента позволил выявить, что проблема формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии учащихся является актуальной и для контрольной группы, и для экспериментальной группы.

На базе контрольной группы уроки химии проводились в традиционной форме. В экспериментальной группе была реализована обоснованная нами методическая система. Период эксперимента пришёлся на конец 2019 года и продолжался до середины марта 2021 года. В связи с карантинными мероприятиями часть эксперимента проводилась в удалённом режиме (обучающие видео, тренинги и т.д.).

Для определения уровня формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии нами выбраны следующие методики:

- тестирование знаний учащихся (для оценки по когнитивному компоненту); входная диагностика («ШТУР»), представившая уровень интеллекта учащихся 9 класса на начало учебного года;
- тест В.В. Синявский, В.А. Федорошин

«Коммуникативные и организаторские склонности» – для определения организаторских и коммуникативных качеств;

– для выяснения понимания значимости применения исследовательских умений проводили самооценку исследовательских умений по опроснику Е.М. Муравьёва (оценочно-рефлексивный компонент).

Как известно, обучение каждой учебной дисциплине осуществляется на основе таких компонентов методической системы, как цель, содержание, методы, формы, средства. Иначе говоря, методическая система обучения каждой дисциплины должна быть усилена с точки зрения современных требований к организации образовательного процесса, превращена в средство развития компетенций учащихся и тем самым должна служить инструментом организации учебного процесса в рамках компетентностного подхода.

Составная часть содержательного блока включала: 1) теоретический, состоящий из теоретических основ, который помогает воплощаться процессу реализации педагогам образовательного процесса формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии в общеобразовательной школе, как системы; 2) методологическая составляющая включает в себя подробное изложение различных технологий и разного рода методов, направленных на организацию деятельности, формирующую развития понятий о высокомолекулярных соединениях.

Теоретические основы в содержательном блоке включали в себя специальный курс занятий, весь курс предметных уроков химии проходил с использованием интерактивных методик, направленных на формирование представлений о высокомолекулярных соединениях (ВМС). Проведение интерактивных занятий было эффективным за счёт того, что ученики должны были самостоятельно найти ответы на поставленные вопросы (применение полимеров в быту и охрана природы, например). Такие занятия проводились не только за партой, но и стоя или сидя в кругу, на ковре, в комфортных условиях. В процессе обучения стали использоваться и информационно-электронные средства. По электронным учебникам учащиеся могли дистанционно изучать не только теорию и методы изучения ВМС, но и самостоятельно пройти тест по изучаемым темам. В процессе изучения предмета использовались видео-аудио ролики с наглядным показом применения ВМС в быту и объяснением часто встречающихся ошибок при их использовании.

Методическая система формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях учащихся должна была стать необходимым элементом на уроках при изучении химии в общеобразовательной школе. Проект, на наш взгляд, является наиболее подходящим инструментом в изучении интересующего ученика направления. В процессе формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях учитель решает

важнейшие задачи формирования теоретического типа мышления и навыков исследовательской деятельности, познавательного стремления, мотивации к учебному труду.

Условия формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии, по нашему мнению, должны быть созданы и дополнять друг друга, не только в учебной, но и внеучебной деятельности. Поэтому были внесены изменения как в программу уроков при изучении химии, так и во внеучебную работу, что обеспечило активизацию самостоятельной деятельности формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях. Был организован факультатив «Я – исследователь полимеров».

Важное значение при формировании и развитии понятий о высокомолекулярных соединениях имеет применение исследовательских умений, организация проблемно-диалогового взаимодействия: Какие есть предположения? Как нам проверить гипотезу? Что нужно сделать? Какой план действия предлагаете? Кто думает иначе?

В рамках проблемно-диалогового обучения продуктивна проектная деятельность, на которых сталкиваются разные мнения учеников о высокомолекулярных соединениях (полимерах, например), в сочетании с вопросом или практическим заданием на новый материал.

Например, на формирующем этапе были реализованы следующие проекты:

«Исследуем использование полимеров в быту». Дидактическая цель проекта – создать условия для осмысления учащимися понятий о полимерах, высокомолекулярных соединениях средствами технологии проблемного обучения;

«Разгадываем тайну высокомолекулярных соединений». Дидактическая цель проекта – познакомить учащихся с высокомолекулярными соединениями, с понятием «полимеры», с учебником химии и задачами курса химии в 9 классе; развивать аналитические умения и самостоятельную деятельность учащихся; воспитывать у учащихся желание

изучать понятия о высокомолекулярных соединениях на уроках химии;

«Внимание: эксперимент». Дидактическая цель проекта – познакомить учащихся с методами проведения эксперимента с высокомолекулярными соединениями на уроках химии; развивать аналитические умения и самостоятельную деятельность учащихся, развивать устную и письменную речь, логическое мышление; воспитывать у учащихся желание формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии.

В рамках эксперимента был проведён ежегодный конкурс учебных проектов по химии, связанный с вопросами экологии. Он проходил в два этапа. На первом этапе были представлены творческие и интеллектуальные задания. Во время конкурса школьники демонстрировали собственные, авторские интересные проекты. Второй этап – подведение итогов конкурса, официальное (перед всей школой) награждение победителей.

О результативности проведённой нами опытной работы можно было судить по результатам данных контрольного этапа формирующего эксперимента. Контрольный этап эксперимента позволил выявить, что использование методической системы позволяет решить проблемы формирования и развития понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии среди учащихся на уроках. Но формирование и развитие понятий о высокомолекулярных соединениях при изучении химии продолжает оставаться актуальной и для экспериментальной группы и для контрольной.

Таким образом, полученные данные диагностик свидетельствуют о том, что апробация использованной методической системы при изучении высокомолекулярных соединений на уроках химии в экспериментальном классе способствует достижению личностных результатов изучения курса химии, а также формированию понятий о высокомолекулярных соединениях, что является приоритетом системно-деятельностного подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Джамбулатов, Р.С. Экологический аспект изучения темы «полимеры» в средней школе / Р.С. Джамбулатов. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых учёных : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Челябинск, 2018. – С. 343-348.
2. Изучение темы «Высокомолекулярные соединения» в курсе химии средней школы / А.Х. Саламов [и др.]. – Текст : непосредственный // Наука в современном мире : материалы XXV Междунар. науч.-практ. конф. / Центр научной мысли. – Таганрог, 2016. – С. 91-94.
3. Харченко, Г.Ю. Особенности изучения высокомолекулярных соединений в школьном курсе химии / Г.Ю. Харченко. – Текст : непосредственный // Территориальная организация общества и управление в регионах : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Воронеж, 2015. – С. 210-211.

REFERENCES

1. Dzhambulatov R.S. Jekologicheskiy aspekt izuchenija temy «polimery» v srednej shkole [Ecological aspect of studying the topic "polymers" in secondary school]. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki: vzgljad molodyh uchjonyh: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Actual problems of modern science: the view of young scientists]. Cheljabinsk, 2018, pp. 343-348.
2. Salamov A.H., et al. Izuchenie temy «Vysokomolekuljarnye soedinenija» v kurse himii srednej shkoly [Study of the topic "High molecular compounds" in the chemistry course of secondary school]. *Nauka v sovremennoe mire: materialy XXV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Science in the modern world]. Centr nauchnoj mysli (ed.). Taganrog, 2016, pp. 91-94.

3. Harchenko G.Ju. Osobnosti izuchenija vysokomolekuljarnyh soedinenij v shkol'nom kurse himii [Features of the study of high-molecular compounds in the school chemistry course]. *Territorial'naja organizacija obshhestva i upravlenie v regionah: materialy H Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Territorial organization of the society and management in the regions]*. Voronezh, 2015, pp. 210-211.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

К.Ж. Рассказова, учитель химии, Коммульное государственное учреждение «Вечерняя средняя школа» акимата города Рудного, Костанайская область, Республика Казахстан, e-mail: kumisr75@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

K.Zh. Rasskazova, chemistry teacher, Municipal State Institution "Evening Secondary School", Akimat, Rudny, Kostanay region, Republic of Kazakhstan, e-mail: kumisr75@mail.ru.

**Елена Анатольевна Быкова,
Светлана Владимировна Истомина,
Анна Сергеевна Квашнина**
г. Шадринск

Половые различия антивitalности в подростковом возрасте

В статье представлены результаты изучения компонентов антивitalности (антивitalные мысли, действия и переживания, страх негативного оценивания, наличие микросоциального конфликта, чувство одиночества, вредные привычки, тревожные руминации, склонность к асоциальному поведению), а также показателей вitalности (жизненный тонус, целеустремленность, стрессоустойчивость, независимость) у подростков. Акцент сделан на половых различиях обучающихся 6-9 классов. Выявлены половые различия у подростков 6-9 классов по ряду компонентов антивitalности (антивitalные переживания, чувство одиночества и недоверчивость, тревожные руминации, склонность к асоциальному поведению) и вitalности (целеустремленность, стрессоустойчивость, общий уровень вitalности).

Ключевые слова: подростки, вitalность, антивitalные тенденции, половые различия.

**Elena Anatolyevna Bykova,
Svetlana Vladimirovna Istomina,
Anna Sergeevna Kvashnina**
Shadrinsk

Sex differences of anti-vitality in adolescence

The article presents the results of studying the components of anti-vitality (anti-vital thoughts, actions and experiences, fear of negative evaluation, the presence of microsocial conflict, loneliness, bad habits, anxious rumination, tendency to anti-social behavior) as well as indicators of vitality (vitality, purposefulness, stress resistance, independence) in adolescents. The emphasis is done on the gender differences of 6-9 grades students. Sex differences were revealed in a number of components of antivitality (antivital experiences, feelings of loneliness and distrust, anxious ruminations, a tendency to antisocial behavior) and vitality (purposefulness, stress resistance, general level of vitality).

Keywords: adolescents, vitality, anti-vital tendencies, gender differences.

Проблема изучения вitalности и антивitalности современных подростков в настоящее время становится всё более актуальной. Нестабильность политической, экономической и социальной обстановки в мире снижает способность подрастающего поколения к сопротивлению стрессовым ситуациям и возможности использования жизненных ресурсов для преодоления препятствий на пути к достижению поставленных целей.

Вitalность рассматривается в ряде исследований как ощущение личностью собственного благополучия и наполненности жизненной энергией [2,6]. Изучению вitalности посвящены работы Р. Райана, С. Фредерика, Гроу, где вводится понятие субъективной вitalности (1997). Авторами показано, что высокий уровень вitalности тесно связан с физическим здоровьем, психологическим благополучием, удовлетворённостью жизнью. Удовлетворение психологических потребностей, как и отношения со значимыми близкими, ощущение причастности, любовь и близость повышают уровень вitalности. При этом, неблагоприятные жизненные ситуации, сложные условия и стресс снижают уровень жизненной энергии, повышают тревогу и депрессию.

В отечественной науке проблемой вitalности занимались О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев [8],

Л.А. Александрова [1], И.Н. Цисарь, А.А. Гуляева, О.С. Богинская [4] и др. В настоящее время остро встаёт вопрос разработки программ профилактики антивitalного поведения молодёжи: Е.В. Кий [6], Е.Г. Вдовина [5] и др.

В состоянии высокой вitalности, указывает Л.А. Александрова, человек способен направлять жизненную энергию в деятельность для достижения результата, поскольку она связана с мотивацией. Этим она отличается от простого ощущения счастья и удовольствия [1].

Следовательно, мы можем заключить, что подростки с высоким уровнем вitalности потенциально более успешны в учебной деятельности и в различных видах социальной активности. Вitalность даёт подросткам ресурсы для совладания с повседневным стрессом, способствует регуляции негативных эмоциональных состояний, повышает уровень психологического благополучия [2, С. 135].

В том случае, если деятельность требует много волевых усилий, а её течение и результат сложно поддаются контролю, уровень вitalности снижается. Этому способствует низкая мотивация и отсутствие возможности выбора и ситуация вынужденного самоконтроля (Р. Баумайстер).

Как указывает О.А. Сагалакова, неудовлетворенность актуальных мотивов подростка, несформированность стратегий самореализации и преодоления неуспеха обуславливают потерю смысла жизни и приводят к антивита́льному вектору поведения с последующим риском суицидального поведения [8, С. 4]. При этом антивита́льное поведение редко носит характер истинного желания нанести себе ущерб, но используется как попытка управления и воздействия на субъективно непереносимую ситуацию.

Антивита́льность понимается как некая совокупность убеждений субъекта в своей способности противостоять стрессовым ситуациям, преодолению препятствий, нарушающая общий уровень адаптивности [8, С.4]. Антивита́льное поведение направлено против биологических потребностей организма. Может выражаться в пассивном размышлении или рискованных для здоровья действиях, не имеющих целью лишить себя жизни [8]. Согласно клинко-психологическому подходу в развитии суицидального поведения А.Г. Амбрумовой размышления, фантазии о бессмысленности, «ненужности» жизни без четких представлений о собственной смерти относятся к антивита́льным переживаниям. При этом антивита́льные переживания не обладают конкретной аутоагрессивной (суицидальной) направленностью [2].

Риск антивита́льных тенденций возрастает в подростковом возрасте. Это связано с кризисным периодом детства, а также с неустойчивостью психических процессов и состояний. Особый тип эмоционального реагирования на жизненные события, незрелость ценностно-смысловой сферы, недостаточный уровень социальной компетентности приводят к усилению антивита́льного вектора и требуют более детального изучения механизмов, факторов и условий возникновения антивита́льных настроений молодёжи.

Анализ современных исследований, посвящённых вопросам антивита́льности в подростковом возрасте, показал недостаточное количество данных, касающихся половых различий в уровнях и особенностях проявления антивита́льного поведения подростков. Так, в исследовании О.А. Сагалаковой показано, что в общей склонности к саморазрушительным мыслям и антивита́льным переживаниям и действиям, социальной тревоге различий между юношами и девушками не обнаружено. «...Вероятность антивита́льного поведения, как у юношей, так и девушек увеличивается с ростом уровня социальной тревоги и сопутствующим снижением способности к регуляции эмоций в условиях оценивания [8, С. 98]. При этом, отмечены половые различия в способности к совладанию и стратегии жизнестойкости.

В связи с актуальностью проблемы и необходимостью более тщательного изучения феномена антивита́льности для его своевременного преду-

преждения целью нашего исследования было: изучение половых различий в антивита́льности у подростков.

В нашем исследовании принял участие 451 обучающийся 6-9 классов МКОУ «Гимназия №9» г. Шадринска Курганской области и МАОУ «Школа №3» г. Камышлова Свердловской области, из них 57,7% девочек и 42,3% мальчиков. В качестве психодиагностического инструментария для изучения показателей антивита́льности и вита́льности подростков были использованы следующие методики:

- опросник «Антивита́льность и жизнестойкость» О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [7] позволяет изучить такие показатели антивита́льности как антивита́льные мысли, действия и переживания, страх негативного оценивания, наличие микросоциального конфликта, чувство одиночества, вредные привычки, тревожные руминации, склонность к асоциальному поведению; состоит из 72 вопросов, подразумевающих ответы «нет», «скорее нет», «скорее да», «да». Анализ результатов включает сопоставление общей суммы баллов респондента с нормативным показателем по каждой шкале;

- «Тест вита́льности» Г.В. Резапкиной [3] включает 40 вопросов, на которые респондент отвечает утвердительно или отрицательно. Суммирование баллов по шкалам (жизненный тонус, целеустремленность, стрессоустойчивость, независимость и общая вита́льность) позволяет выделить уровни данных показателей: низкий, умеренный и высокий.

Анализ эмпирических данных методики «Антивита́льность и жизнестойкость» (табл. 1) показал, что по шкале «Антивита́льные мысли и действия» высокие показатели чаще встречаются у мальчиков (61,4%), нежели у девочек (53,2%). Полученные данные показывают наличие высокого антивита́льного риска, суицидальных тенденций, включая самоповреждающие, аутоагрессивные действия. При этом возможно обдумывание и даже подготовка к нанесению себе повреждений различного характера, а также неспособность совладать с отрицательными эмоциональными состояниями в условиях стресса и напряжения. Подростки данной группы часто прибегают к демонстративному поведению посредством антивита́льных действий. Разница в среднем уровне составляет 10%: у девочек встречается чаще. Однако мальчиков с низким уровнем саморазрушающих мыслей и действий в два раза больше, чем девочек.

При подсчете половых различий применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0, в частности критерий Mann-Whitney. Эмпирическое значение критерия показывает отсутствие значимых различий между сопоставляемыми группами ($U = -1,114$ при $\rho = 0,265$), следовательно антивита́льные мысли и поступки характерны для подростков обоих полов.

Распределение испытуемых по результатам проведения опросника «Антивита́льность и жизне-стойкость», в %

Уро-вень	Показатели антивита́льности							
	АМиД		АП		СНО		МК	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
низк.	2,9	5,3	2,4	6,0	2,9	4,0	3,4	4,0
сред.	43,9	33,3	33,9	60,7	62,9	62,7	57,6	56,0
выс.	53,2	61,4	63,7	33,3	34,2	33,3	39,0	40,0
	ОН		ВП		ТР		САП	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
	низк.	2,0	4,7	4,9	9,3	2,4	4,0	4,9
сред.	39,0	62	61,0	56,7	60,0	62,0	61,0	61,3
выс.	59,0	33,3	34,1	34	37,6	34,0	34,1	37,4

Условные обозначения: АМиД – антивита́льные мысли и действия; АП – антивита́льные переживания; СНО – страх негативной оценки; МК – микросоциальный конфликт; ОН – одиночество, недоверчивость; ВП – вредные привычки; ТР – тревожные руминации; САП – склонность к асоциальному поведению

Схожая картина наблюдается и при анализе данных по антивита́льным переживаниям: треть мальчиков (33,3%) и 63,7% девочек воспринимают настоящее и будущее в негативном свете, что приводит к обесцениванию значимости своей личности и собственных возможностей, ощущение, что они никому не нужны, в общении с ними никто не заинтересован, а в целом – накоплению негативных эмоций, ухудшению психологического здоровья и психическому истощению, появлению стойких проблем в учебной деятельности. Вышеперечисленные факторы являются катализатором появления саморазрушающих тенденций у подростков, при этом числовые показатели выше у девочек. Мальчиков с низким уровнем данного типа переживаний в 2,5 раза меньше, чем девочек. Нами обнаружены различия по данному показателю антивита́льности ($U = -2,267$ при $p = 0,023$), что показывает необходимость большей психологической поддержки девочек для снижения эмоционального напряжения.

Страх негативной оценки со стороны окружающих выражен практически в равной степени у испытуемых обоих полов. Третья часть респондентов тяжело воспринимает насмешки, критические замечания, шутки сверстников, боится непринятия, буллинга; для подростков значима оценка их внешности, фигуры, стиля одежды, по их мнению, другие уделяют большое внимание этим особенностям. Низкие показатели диагностированы у 2,9% девочек и 4% мальчиков; гендерные различия отсутствуют ($U = -0,097$ при $p = 0,923$).

Настораживает тот факт, что лишь 3,7% подростков на момент обследования не имеют конфликтов с ближайшим окружением; 39% девочек и 40% мальчиков отметили наличие сложных отношений с другими (семья, педагоги, ровесники). Любой из видов конфликта провоцирует появление импульсивного поведения, снятие напряжения через антивита́льность. Усугубляет ситуацию низкая само-

оценка, неуверенность, отсутствие (несформированность) копинг-стратегий, социально-одобряемых механизмов психологической защиты в трудных жизненных ситуациях. Значимые различия не выявлены ($U = -0,289$ при $p = 0,773$), следовательно подростки, вне зависимости от пола, а также их родители и педагоги должны быть включены в систему психологического сопровождения в образовательной организации (гармонизация детско-родительских отношений, повышение благоприятности психологического климата школьных и педагогического коллективов, профилактика школьной травли и синдрома эмоционального выгорания).

Анализ диагностических данных показал, что девочки в большей степени переживают одиночество (59%) против 33,3% у мальчиков, что подтверждается критерием различий ($U = -2,355$ при $p = 0,016$). Подростки не доверяют другим, не просят помощи в затруднительных моментах, стараются минимизировать время коммуникации, при этом чувствуют себя всеми покинутыми, ненужными, «потерянными». Можно предположить прошлого травмирующего опыта предательства дружбы, буллинга, жестокого обращения. Данная категория обучающихся нуждается в психологической помощи, как индивидуальной, так и группового характера.

Показателем антивита́льного поведения являются вредные привычки, которые выражены у трети испытуемых нашей выборки (34%). Подростки вовлечены в употребление психоактивных веществ по разным мотивам: за компанию, чтобы не выглядеть «белой вороной» в референтной группе сверстников, для снижения скованности при коммуникации, поддержания разговора. При отсутствии стратегий совладания с трудностями подростки зачастую видят единственным вариантом – уход в саморазрушающие действия.

При этом не видна значительная разница между мальчиками и девочками со средним и высоким уровнем выраженности вредных привычек, но

девушек с низкими значениями на 5% больше. Критерий Mann-Whitney показал отсутствие различий ($U = -0,712$ при $p = 0,476$), следовательно все обучающиеся должны быть включены в мероприятия первичной и вторичной профилактики.

Тревожные сомнения и опасения в силу большей эмоциональности свойственны девочкам (60%), в то время как выраженный уровень отмечается у трети мальчиков (34%). Подросткам данной группы свойственно фиксирование на прошлом отрицательном опыте, неудачах, ошибках, воспоминаниях негативных ситуаций, которое не дает «двигаться дальше», развиваться и совершенствовать навыки какой-либо деятельности. Накопление психического напряжения может привести к антивитальному срыву. Лишь 2,4% девочек и 4% мальчиков имеют низкие показатели тревожных сомнений; средние нормативные показатели отмечаются у 37,6% девочек и 62% мальчиков. Эмпирическое значение критерия Манна-Уитни показывает наличие незначительных различий по данному компоненту антивитальности ($U = -1,989$ при $p = 0,047$): девочки более подвержены тревожным сомнениям.

Последняя шкала показывает склонность обучающихся к нарушению установленных правил, асоциальному поведению, манипулированию другими ради собственной выгоды. Для 61,3% мальчи-

ков и 34,1% девочек значимость личности и потребностей другого снижена, что приводит к проявлениям агрессии в конфликтных ситуациях, самоутверждению за счет других. С данной категорией подростков нужна работа по формированию чувства ответственности за свои поступки, развитию эмпатии, сопереживания, социального и эмоционального интеллекта; включение школьников в волонтерскую деятельность, различные социальные акции, привлечение к помощи нуждающимся (дети, пенсионеры, животные) позволят снизить риск антивитальности. В большей степени данные мероприятия актуальны для мальчиков, что подтверждает математическая статистика ($U = -2,494$ при $p = 0,016$). Настораживает тот факт, что лишь 1,3% мальчиков и 4,9% девочек не имеют описанной выше склонности.

Анализ диагностических данных позволил выделить подростков «группы риска» с высокими показателями по различным компонентам антивитальности для включения их в систему психолого-педагогического сопровождения школы с целью нивелирования выявленных особенностей.

Для выявления жизненных ресурсов у подростков экспериментальной выборки мы использовали результаты проведения «Теста витальности» Г.В. Резапкиной (табл. 2).

Таблица 2

Распределение испытуемых по результатам «Теста витальности», в %

Уровень	Показатели витальности					
	жизненный тонус		целеустремленность		стрессоустойчивость	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
низкий	50,7	46,7	58,5	50,7	48,8	60,0
средний	42,0	46,7	31,2	44,0	36,1	31,3
высокий	7,3	6,6	10,3	5,3	15,1	8,7
	независимость			общая витальность		
	девочки	мальчики		девочки	мальчики	
низкий	48,8	46,7		58,6	52,0	
средний	37,6	40,7		30,7	40,7	
высокий	13,6	12,6		10,7	7,3	

Как показывают эмпирические данные, незначительное количество школьников имеют высокий показатель жизненного тонуса: 7,3% девочек и 6,6% мальчиков; им интересна жизнь, окружающие люди, события, деятельность. В противовес им, 48,7% всей выборки имеют низкие показатели жизненных сил и энергии, что говорит об усталости, большом количестве неудач или проблемах соматического здоровья. Практически половина респондентов имеют умеренные показатели данной характеристики витальности. Половые различия не найдены ($U = -0,477$ при $p = 0,633$).

Более половины школьников имеют низкий уровень целеустремленности, что не должно быть характерно для данного возраста (54,6%). У подростков не выражена активность, самостоятельность, ответственность и целеполагание, при этом

развита неуверенность, тревожность, внешний locus контроля. Эти особенности снижают эффективность и продуктивность учебной и будущей профессиональной деятельности, что требует коррекционной работы в контексте саморегуляции. 10,3% девочек и 5,3% мальчиков имеют развитую целеустремленность и саморегуляцию в целом. У девочек показатели значительно лучше, что подтверждает критерий Манна-Уитни ($U = -2,918$ при $p = 0,004$).

По шкалам «Стрессоустойчивость» и «Независимость» получены схожие результаты: большее количество школьников имеют низкие результаты, что позволяет сделать вывод о необходимости психологической поддержки обучающихся на протяжении всего периода обучения в среднем звене школы. 48,8% девочек и 60% мальчиков не способны справляться с возникающими стрессовыми

факторами, высокая тревожность, волнение и неуверенность в своих силах не позволяет успешно выполнять деятельность. 12% могут легко справиться с ситуациями напряжения, в частности экзаменов, конфликтов, стрессов. Третья часть респондентов способна мобилизоваться в трудный период, актуализировать весь свой потенциал, именно это можно использовать как ресурс в коррекционно-развивающей работе. В групповой психологической работе реакции девочек можно использовать в качестве ориентиров, образцов поведения, так как они имеют более высокие значения по данной шкале ($U = -2,002$ при $\rho = 0,041$).

При сопоставлении уровней независимости половые различия не выявлены ($U = -0,003$ при $\rho = 0,998$). Практически у половины подростков выявлены низкие показатели по данной шкале, при этом ведущей потребностью, благодаря формированию чувства взрослости, должна стать самостоятельность и независимость. Вследствие чего мы можем сделать вывод о недостаточном уровне личностного развития у 212 обучающихся экспериментальной выборки, которые ориентированы на других в ущерб своим интересам, неспособны принимать решения, могут стать жертвами манипуляторов. 37,6% девочек и 40,7% мальчиков имеют умеренную степень независимости, то есть держат определенный баланс между возможностью принимать чужую точку зрения и отстаивать свою, принимать «взвешенные» решения. 13% всех школьников уверены в себе, принимая решения, ориентированы на собственное мнение и взгляды.

Общий уровень витальности показывает наличие у 10,7% девочек и 7,3% позитивной ориентации на будущее, способность справляться с трудностями, сохраняя психологическое здоровья, не прибегая к антивиталям действиям. Остальным подросткам необходима психолого-педагогическая поддержка в контексте научения конструктивным стратегиям совладания с трудностями без использования антивиталяного поведения. Нами выявлены незначительные различия между полами ($U = -2,000$ при $\rho = 0,05$): у девочек витальность несколько выше, нежели у мальчиков.

Обобщая данные нашего исследования, можем заключить, что более половины подростков демонстрируют наличие высокого антивиталяного

риска, суицидальных тенденций, включая самоповреждающие, аутоагрессивные действия. При этом для трети мальчиков (33,3%) и более половины девочек (63,7%) характерно негативное представление будущего ($U = -2,267$ при $\rho = 0,023$). Более половины мальчиков и треть девочек показали склонность к нарушению установленных правил, асоциальному поведению ($U = -2,494$ при $\rho = 0,016$). Около 40% опрошенных юношей и девушек указывают на наличие конфликтов с ближайшим окружением; у трети опрошенных (33,3%) отмечены вредные привычки, что значительно снижает уровень витальности. Часть подростков (девочки в большей степени, чем мальчики) сложно переживают одиночество ($U = -2,355$ при $\rho = 0,016$).

В целом по выборке высокие показатели жизненной энергии (витальности) выявлены только у 7%. У более 50% подростков снижен уровень целеустремленности, независимости ($U = -0,003$ при $\rho = 0,998$).

Наличие половых различий выявлено у подростков 6-9 классов по ряду компонентов антивиталяности (антивиталяные переживания, чувство одиночества и недоверчивость, тревожные руминации, склонность к асоциальному поведению) и витальности (целеустремленность, стрессоустойчивость, общий уровень витальности).

Полученные результаты показывают необходимость реализации систематической целенаправленной работы с подростками по повышению витальных характеристик личности, жизнестойкости, способностей к конструктивному взаимодействию с окружающими и положительного образа будущего, снижению общей социальной тревоги.

Данные исследования и особенности половых характеристик витальности и антивиталяности подростков целесообразно использовать при планировании и реализации мероприятий психолого-педагогического сопровождения обучающихся подросткового возраста.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГПУ и ШПУ в 2022 году по теме: «Психологические особенности антивиталяного поведения в подростковой среде: выявление и предупреждение» №16-449 от 23.06.2022 г.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс / Л.А. Александрова. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2011. – № 3 (17). – С. 5. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16550090> (дата обращения: 30.08.2022).
2. Амбрумова, А.Г. Суицид как феномен социальнопсихологической дезадаптации личности / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы суицидологии : тр. Моск. НИИ психиатрии МЗ РФ. – Москва, 1978.
3. Резапкина, Г.В. Саморазрушительное поведение: причины и профилактика / Г.В. Резапкина. – Текст : электронный // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – № 2(24). – С. 18-24. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29808145> (дата обращения: 30.08.2022).
4. Богинская, О.С. Выявление антивиталяных настроений учащихся образовательных организаций / О.С. Богинская. – Текст : электронный // Методист. – 2018. – № 1. – С. 36-38. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32870357> (дата обращения: 30.08.2022).

5. Вдовина, Е.Г. Психолого-педагогическая модель профилактики антивитального поведения несовершеннолетних в общеобразовательных организациях Алтайского края / Е.Г. Вдовина. – Текст : электронный // Вестник практической психологии образования. – 2021. – Т. 18, № 2. – С. 61–71. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32870357> (дата обращения: 30.08.2022).
6. Кий, Е.В. Направления профилактики антивитального поведения подростков в условиях общеобразовательных учреждений / Е.В. Кий, А.А. Гуляева. – Текст : электронный // Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 22 февр. 2022 г. / сост. А.А. Базулина. – Москва : Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2022. – С. 144-147. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48674466> (дата обращения: 30.08.2022).
7. Сагалакова, О.А. Опросник «Антивитальность и Жизнестойкость» / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Текст : электронный // Медицинская психология в России. – 2017. – Т. 9, № 2 (43). – С. 4. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29810024> (дата обращения: 30.08.2022).
8. Сагалакова, О.А. Социальная тревога при формировании антивитального и суицидального поведения у подростков / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Текст : электронный // Инновации в науке. – 2015. – № 51-2. – С. 90-98. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25075505> (дата обращения: 30.08.2022).

REFERENCES

1. Aleksandrova L.A. Sub#ektivnaja vital'nost' kak lichnostnyj resurs [Subjective vitality as a personal resource]. *Psichologicheskie issledovanija [Psychological research]*, 2011, no. 3 (17), pp. 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16550090> (Accessed 30.08.2022).
2. Ambrumova A.G., Tihonenko V.A. Suicid kak fenomen social'nopsihologicheskoi dezadaptacii lichnosti [Suicide as a phenomenon of socio-psychological maladaptation of personality]. *Aktual'nye problemy suicidologii: tr. Mosk. NII psihiatrii MZ RF [Actual problems of suicidology]*. Moscow, 1978.
3. Rezapkina G.V. Samorazrushitel'noe povedenie: prichiny i profilaktika [Self-destructive behavior: causes and prevention]. *Akademicheskij vestnik Akademii social'nogo upravlenija [Academic Bulletin of the Academy of Social Management]*, 2017, no. 2(24), pp. 18-24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29808145> (Accessed 30.08.2022).
4. Boginskaja O.S. Vyjavlenie antivital'nyh nastroenij uchashhihsja obrazovatel'nyh organizacij [Identification of anti-vital sentiments of students of educational organizations]. *Metodist [Methodist]*, 2018, no. 1, pp. 36-38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32870357> (Accessed 30.08.2022).
5. Vdovina E.G. Psihologo-pedagogicheskaja model' profilaktiki antivital'nogo povedenija nesovershennoletnih v obshheobrazovatel'nyh organizacijah Altajskogo kraja [Psychological and pedagogical model of prevention of anti-vital behavior of minors in general education organizations of the Altai Territory]. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija [Bulletin of Psychological Practice in Education]*, 2021, vol. 18, no. 2, pp. 61–71, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32870357> (Accessed 30.08.2022).
6. Kij E.V., Guljaeva A.A. Napravlenija profilaktiki antivital'nogo povedenija podrostkov v uslovijah obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij [Directions of prevention of anti-vital behavior of adolescents in conditions of educational institutions]. Bazulina A.A. (ed.) *Profilaktika agressii i destruktivnogo povedenija molodezhi: sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, 22 fevr. 2022 g. [Prevention of aggression and destructive behavior of young people]*. Moscow: Moskovskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii im. V.Ja. Kikotja, 2022, pp. 144-147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48674466> (Accessed 30.08.2022).
7. Sagalakova O.A., Truevcev D.V. Oprosnik "Antivital'nost' i Zhiznestojkost'" [Questionnaire "Anti-Vitality and Resilience"]. *Medicinskaja psihologija v Rossii [Medical psychology in Russia]*, 2017, vol. 9, no. 2 (43), pp. 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29810024> (Accessed 30.08.2022).
8. Sagalakova O.A., Truevcev D.V. Social'naja trevoga pri formirovanii antivital'nogo i suicidal'nogo povedenija u podrostkov [Social anxiety in the formation of anti-vital and suicidal behavior in adolescents]. *Imovacii v nauke [Innovations in science]*, 2015, no. 51-2, pp. 90-98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25075505> (Accessed 30.08.2022).

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 ID: 0000-0003-2700-2762.

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-6624-8875.

А.С. Квашнина, магистрант кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: anuta.kvashnina@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-4435-0953.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Bykova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2700-2762.

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-6624-8875.

A.S. Kvashnina, Master's Student, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: anuta.kvashnina@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-4435-0953.

Екатерина Андреевна Волгуснова
г. Шадринск

Исследование объектов чувства страха у обучающихся третьих и четвертых классов

В статье уделяется внимание проблематике чувства страха, а именно объектам страха. Актуальность темы опосредована развитием эмоциональной сферы, способностью лучше дифференцировать эмоции, изменением социальной позиции младшего школьника, появлением рефлексии в третьем и четвертом классах. Целью исследования становится обнаружение различных тенденций проявления чувства страха у учащихся третьих и четвертых классов. В качестве методик психодиагностики были применены методики «Страхи» и «Нарисуй страшно» (А.И. Захаров). В работе отражаются наблюдаемые автором общие и специфические тенденции у 56 учащихся 3 – 4 -х классов. В результате обнаружили большее количество и разнообразие объектов чувства страха у четвероклассников, по сравнению с данными психодиагностики третьеклассников. Гипотеза была подтверждена, учащиеся четвертых классов демонстрируют более выраженное чувство страха смерти, физического ущерба, пространственные страхи, страха сказочных персонажей и привидений, чем учащиеся младших классов.

Ключевые слова: начальная школа, обучающиеся, чувство страха, объекты, тенденции.

Ekaterina Andreevna Volgusnova
Shadrinsk

The study of objects of fear in students of the third and fourth grades

The article focuses on the issue of fear, namely the objects of fear. The relevance of the topic is mediated by the development of the emotional sphere, the ability to better differentiate emotions, the change in the social position of the younger student, the emergence of reflection in the third and fourth grades. The aim of the study is to detect various tendencies of manifestation of a sense of fear in students of the third and fourth grades. As methods of psychodiagnostics, the methods “Fears” and “Draw the fear” (A.I. Zakharov) were applied. The work reflects the general and specific tendencies observed by the author in 56 students of grades 3-4. As a result, we found a greater number and variety of objects of fear in fourth-graders, compared with the psychodiagnostic data of third-graders. The hypothesis was confirmed, fourth-grade students demonstrate a more pronounced sense of fear of death, physical damage, spatial fears, fear of fairy-tale characters and ghosts than elementary school students.

Keywords: elementary school, students, feeling of fear, objects, tendencies.

В современной действительности остро обозначен вопрос психологически здоровой личности учащихся начальной школы. В период обучения в начальной школе учащиеся 9-10 лет встречаются с различными ситуациями, которые обусловлены всевозможными внешними и внутренними причинами, в том числе трудности во взаимоотношениях со сверстниками, буллинг, чрезмерная строгость родителей и учителей, богатая фантазия, колоссальный поток информации в интернете и СМИ о происходящей ситуации в мире, смертельных болезнях, затронувших многие семьи в нашей стране и не только. Все указанные причины отражаются в объектах чувства страха подрастающего поколения, живущего на изломе трансформации социума.

В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространёнными явлениями оказались страхи у детей (Л.С. Акопян, О.М. Попова, А.В. Спирина и другие). Как отмечается в большинстве психолого-педагогических исследований, вытесненные и не обозначенные страхи обуславливают ряд проблем в учебно-воспитательной деятельности обучающихся начальной школы, в большей мере они связаны со социальными, медицинскими и школьными страхами, указанные группы объектов страха определяют психологический климат в ученическом

коллективе, выстраивание доверительных и уважительных отношений учеников со значимыми взрослыми. Безусловно вытесненные и не прожитые страхи у подрастающего субъекта блокируют его гармоничное развитие и успешное формулирование его личности во всех сферах.

Научная литература 20 века обширно раскрывает проблематику страхов учащихся в работах А. Адлера, В.И. Гарбузовой, А.И. Захарова, М.В. Осориной, Ч. Спилбергера, Дж. Уотсона, З. Фрейда, Э. Фромма и др. Данные исследования опосредованы значимостью того, как сильно переживания младших школьников воздействуют на всех уровнях здоровья и полноценное формирование их личности. Исследования чувства страха в 21 веке не столь разнообразны (Л.С. Акопян, О.В. Кузьменкова, В.А. Петченко, О.М. Попова, А.В. Спирина и др.).

Неоднозначность понятия «страха» это «... состояние аффекта –объединение определенных ощущений, ряда удовольствия-неудовольствия с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, и отражение определенного значимого события...» [12, С.97]; «...одна из основных и врожденных форм реакции души: меняются предметы страха, меняются выражение страха и его влияние на внутренний мир личности, на ее поведение, но страх как известная форма

оценки, как тип отношения к миру и людям остается всегда...» [3, С.65]; «...переживается как тревожное предчувствие, беспокойство, опасение. У человека возникает ощущение, что ситуация уже не под контролем, он испытывает всё больше неуверенности в собственном благополучии, страх переживается как чувство абсолютной незащищённости и неуверенности в собственной безопасности...» [4, С.171]; «...как аффективное (эмоционально заостренное), отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия» [9, С.88]; «...та эмоция, которой человек пытается избежать или свести к минимуму, но в то же время страх, проявляясь в мягкой форме, способен побуждать к научению...» [6, С.134].

В нашей работе проанализировав разные трактовки понятия страха, мы пришли к пониманию данного феномена, а именно страх – это эмоция, которая помогает человеку распознать опасность, грозящую ему реально или воображаемо, носит защитную и предупреждающую функции, обеспечивает выживание индивида в одних ситуациях или снижает приспособительные реакции в других. Страх переживается нами в различных ситуациях, которые имеют схожесть одной общей чертой. В каждой ситуации страх ощущается как угроза спокойствию и безопасности. Интенсивно пережитый страх запоминается на продолжительное время. Дети переживают страх как ощущение угрозы или опасности совместно с физическим дискомфортом. Больше всего они боятся физического повреждения, поэтому на какую-либо угрозу они проявляют чувство страха. Страх каждый проживает субъективно, характеризуясь разной реакцией. Один человек от страха может отцепиться на месте, другой может начать убежать от опасности, а третий может начать защищаться как сможет.

В психологических изысканиях встречаются различные классификации видов страха, так Ю.Л. Неймер [8, С.17] указывает на невротический, реальный и свободный страхи; А.И. Захаров различает их по критериям: «...по характеру – природные, социальные, ситуативные, личностные; по степени реальности – реальные и воображаемые; по степени интенсивности – острые и хронические...» [2, С.31]; по степени соответствия возрастным нормам (обычный возрастной естественный страх и патологический) [5, С.84].

Важно подчеркнуть, что страх кратковременен, обратим, исчезает с возрастом, не затрагивает глубоко ценностные ориентации человека, существенно не влияет на его характер, поведение и взаимоотношения с окружающими людьми. Некоторые формы страха имеют защитное значение, так как позволяют избежать соприкосновения с объектом страха. На патологический страх указывают его крайне драматические выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение) или затяжное, навязчивое, трудно обратимое течение, непроизвольность, то есть полное отсутствие контроля со стороны сознания, оказывает негативное воздействие

на характер, межличностные отношения и адаптацию субъекта к современным реалиям.

Нас заинтересовали именно детские страхи, так внушенные являются более распространенными, источником которых являются окружающие их взрослые. Они сознательно или бессознательно заражают ребенка страхом, эмоционально указывая на опасность в тех или иных ситуациях, например, «Не подходи – упадешь». Ребенок еще не может понять, чем ему это может грозить, но уже чувствует тревогу и затем он уже начинает бояться [10, С.21].

Кроме того, отмечают факторы возникновения страха в зависимости от их вида. Возрастные страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Факторы: наличие страхов у родителей, тревожность в отношениях с ребёнком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками. Большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребёнку родителями и другого пола, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье, отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителями того же пола, преимущественно у мальчиков. Конфликтность родителей, психические травмы типа испуга, психологическое заражение страхом в процессе общения со сверстниками и взрослыми [7, С.5].

Невротические страхи характеризуются большой эмоциональной интенсивностью и напряжённостью, лонгитюдностью и устойчивостью, негативным воздействием на воспитание характера субъекта, согласованностью с различными невротическими состояниями и чувствами, бегство от объекта страха. Факторы: результат длительных и неразрешимых переживаний; чувствительность, эмоциональные затруднения в отношениях с родителями, искаженное представление о себе обусловленное эмоциональными переживаниями в семье или конфликтными; отсутствие чувства безопасности, любви, авторитета взрослых; а также бедный опыт общения со взрослыми и сверстниками, неуверенность, педантичность и драматичность по отношению к отметкам ребенка; конфликты со сверстниками, не способность защититься от агрессии со стороны сверстников. Данный страх проявляется часто у младших школьников в боязни не оправдать ожидания взрослых, учителей; боязнь ошибиться при подготовке к урокам. Эти страхи с возрастом трансформируются, создают у субъекта чувство бессилия, не знание своих потребностей и чувств, не умение контролировать их [7, С.5].

Как пишет А.С. Колпакова, причинами страхов могут быть конкретный случай, пугающий ребенка (укусила собака и др.); внушенные страхи; богатое воображение, не «заземленность»; чувство вины; неумение выстраивать взаимоотношения со сверстниками; неправильное воспитание и деструктивное отношение к ребенку; наличие

невроза [5, С.84]. Дж. Боулби в своей работе обращался к причинам чувства страха: отсутствие человека или объекта, которые обеспечивают его безопасность; страдание, сформированное в детстве как подмена любви [1, С.72].

Генерализированным страхом обучающихся становится «...страх быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения, предпосылкой чего является увеличение социальной активности, развитие чувства долга, обязанности, т.е. «совести» как центрального психологического новообразования данного возрастного периода. У всех детей возрастает зависимость от оценок взрослых...» [11, С.102].

Проблема нашего изыскания заключается в необходимости современных исследований для обновления данных о страхах у младших школьников. К числу основных страхов учащихся начальной школы относятся страх смерти родителей, «быть не тем», разлуки, совершить ошибку и пр. Определенная группа страхов учащихся обусловлена ситуацией обучения в начальной школе, т.е. школьные или учебные страхи. Важно отметить, что именно в младшем школьном возрасте зарождаются и формируются важнейшие новообразования в интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферах развития подрастающей личности.

Следовательно, возникает противоречие между потребностью современной практики начального образования в расширение массива данных по

объектам чувства страха и малой изученностью в современных работах по психологии; между потенциалом психики младших школьников в преодолении объектов чувства страха и слабым использованием его в работе педагога-психолога. Зарождается необходимость своевременного психолого-педагогического сопровождения гармоничного эмоционального развития младших школьников.

Цель исследования — обнаружение различных тенденций проявления чувства страха у учащихся третьих и четвертых классов. Мы выдвинули гипотезу о том, что учащиеся четвертых классов демонстрируют более многообразные объекты чувства страха по сравнению с третьеклассниками.

Методом исследования выступил констатирующий эксперимент. Для констатации объектов чувства страха у детей начальной школы обращались к методам психодиагностики: методики «Страхи» и «Нарисуй страшное» (А.И. Захаров) [2, С.280].

Выборку исследования составило 56 обучающихся 3-4-х классов МБОУ «Лицей №1» г. Шадринска (28 респондентов из 3 и 28 респондентов из 4 классов).

Результаты исследования и их обсуждение.

Мы сравнили объекты чувства страха респондентов из третьих и четвертых классов по методике «Страхи» авт. А.И. Захарова, отраженные на рисунке 1.



Рис. 1. Объекты чувства страха у обучающихся третьих и четвертых классов по методике «Страхи», %

Первый ранг по частоте встречаемости - страх животных (22 респондента); вторичный – страх смерти (20 респондентов); третичный – медицинские страхи (болезнь, боль, уколы, врачи, кровь и т.д.) и социальные страхи (одиночество, наказания, выступления и т.д.) (по 16 опрошенных); четвертый ранг – физический ущерб (14 респондентов); пятый ранг – темноты, кошмарных снов, страшных фильмов (12 респондентов); шестой- пространственные страхи (10 опрошенных); реже встречаются седьмой - школьные страхи (низкие оценки, опоздание в школу, учителя и т.д.) (8 опрошенных) и восьмой ранги - страх сказочных героев, духов (7 респондентов).

У третьеклассников обнаруживаются высокие данные в объектах страха животных, медицинских и школьных страхах, чем у учащихся четвертых

классов. У четвероклассников были более высокие результаты в объектах страха смерти, физического ущерба, пространственных страхах, страхе сказочных героев и духов, чем у третьеклассников. Одновременные были страхи темноты, кошмаров и ужасов у учащихся третьего и четвертого классов.

Статистически значимые различия по угловому преобразованию Фишера обнаружались между обучающимися третьего и четвертого классов по объектам чувства страха «физического ущерба» (транспорт, огонь, стихии, войны) ($\phi^*_{эмп} = 1.89$ при $p=0,02$).

Вторая серия изыскания объектов чувства страха проводилась с испытуемыми из третьих и четвертых классов, предлагалось нарисовать по тематике «Нарисуй страшно» И.А. Захарова, представленные в рисунке 2.

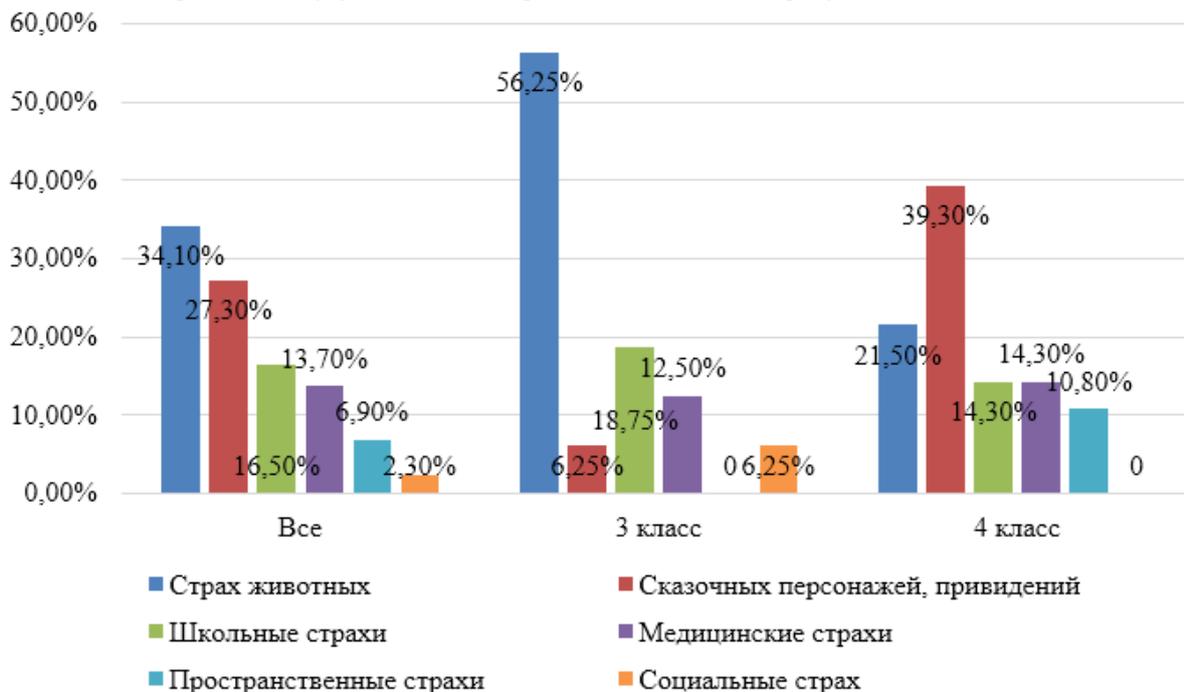


Рис. 2. Объекты чувства страха у учащихся третьих и четвертых классов по методике «Нарисуй страшно», %

Из рисунка 2 видно, что первый ранг - страх животных (15 школьников); второй – сказочных героев, духов (12 детей); третий – школьные страхи (плохие оценки, опоздание в школу, учителя и т.д.) (7 испытуемых); четвертый – медицинские страхи (6 детей); пятый – пространственные страхи (3 ребенка); шестой ранги - социальные страхи (наказания, одноклассников и т.д.) (1 ребенок);

Следовательно, у учащихся из третьего класса доминируют объекты чувства страха животных; школьные страхи и социальные страхи над показателями у учащихся из четвертого класса. У учащихся из четвертого класса встречаются чаще школьные страхи и пространственные страхи, реже данные объекты изображаются учащимися третьего класса. Статистически значимые различия по угловому преобразованию Фишера между респон-

дентами третьего и четвертого классов были выявлены по объектам страха: сказочных персонажей, привидений ($\phi^*_{эмп} = 2.706$ при $p=0,01$) и животных ($\phi^*_{эмп} = 2.345$ при $p=0,01$).

Таким образом, на выборке из 56 учащихся из третьих и четвертых классов обнаружили 18 респондентов с разнообразными и многочисленными объектами чувства страха. В связи с этими результатами была разработана программа по нивелированию чувства страха для данной выборки, позволяющая создать благоприятную платформу для гармоничного и полноценного развития эмоциональной сферы, снижения объектов чувства страха и навыка совладания с нивелированными объектами.

Заключение. Отраженные в данной работе данные изыскания дают возможность резюмировать.

Общие тенденции изображенных объектов чувства страха у учащихся третьих и четвертых классов отражаются в страхе животных и сказочных героев, духов. Одновременность возникновения страхов темноты, кошмаров, ужасиков у респондентов младшего школьного возраста.

Специфические тенденции изображенных объектов чувства страха представляются у учащихся из третьего класса в страхе животных; школьных страхов и социальных страхов над данными у учащихся из четвертого класса. У учащихся из четвертого класса отображаются чаще школьные страхи и пространственные страхи, реже данные объекты изображаются учащимися третьего

класса. В ответах на вопрос «Чего ты боишься?» обнаруживаются у третьеклассников высокие результаты в объектах страха животных, медицинские и школьные страхи, чем в данных учащихся четвертых классов. У четвероклассников были более высокие баллы в объектах страха смерти, физического ущерба, пространственные страхи, страха сказочных персонажей и привидений, чем у третьеклассников.

Описанное исследование имеет продолжение данной темы в изучение нивелирования объектов чувства страха у учащихся четвертых классов посредством методов арт-терапии, игротерапии, психогимнастики, рефлексии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боулби, Дж. Детям – любовь и заботу / Дж. Булби. – Текст : непосредственный // Лишенные родительского попечительства / под ред. В.С. Мухиной. – Москва : Просвещение, 1991.
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Москва : Академия, 1995. – 346 с. – Текст : непосредственный.
4. Изард, К.Э. Психология эмоций : пер. с англ. / К.Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 464 с. – Текст : непосредственный.
5. Колпакова, А.С. Детские страхи и их причины у детей младшего школьного возраста / А.С. Колпакова, Е.В. Пронина. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 83-85.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 238 с. – Текст : непосредственный.
7. Кузьмина, М. Детский невроз страха / М. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. – 2000. – № 24. – С. 3-7.
8. Маллаев, Д.М. Природа страха у детей младшего школьного возраста / Д.М. Маллаев, Э.З. Гусейнова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум – 2014 : VI междунар. студ. конф. – 2014. – С. 15-19. – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014003887> (дата обращения: 05.01.2022).
9. Овчарова, Е.В. Особенности проявления страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей / Е.В. Овчарова, А.В. Полина. – Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 6. – С. 87-90. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11698> (дата обращения: 21.02.22).
10. Орлинекова, О.А. Психолого-педагогическая природа детских страхов / О.А. Орлинекова. – Текст : электронный // Студенческий научный форум – 2020 : XII междунар. студ. конф. – 2020. – С. 20-24. – URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018022723> (дата обращения: 05.01.2022).
11. Петченко, В.А. Школьные объектные страхи детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Петченко Валентина Александровна. – Санкт-Петербург, 1999. – 206 с. – Текст : непосредственный.
12. Фрейд, З. Психоанализ : хрестоматия / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 195 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Boulbi Dzh. Detjam – ljubov' i zabotu [Children – love and care]. In Muhinoj B.C. (ed.) *Lishennye roditel'skogo popечitel'stva [Deprived of parental care]*. Moscow: Prosveshhenie, 1991.
2. Zaharov A.I. Dnevnye i nochnye strahi u detej [Day and night fears in children]. Sankt-Peterburg: Rech', 2010. 320 p.
3. Zen'kovskij V.V. Psihologija detstva [Psychology of childhood]. Moskva: Akademija, 1995. 346 p.
4. Izard K.Je. Psihologija jemocij [Psychology of emotions]. Sankt-Peterburg: Piter, 2000. 464 p. (In Russ.).
5. Kolpakova A.S., Pronina E.V. Detskie strahi i ih prichiny u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Childhood fears and their causes in primary school children]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija [Almanac of Modern Science and Education]*, 2014, no. 4, pp. 83-85.
6. Krajg G. Psihologija razvitija [Developmental Psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2000. 238 p.
7. Kuz'mina M. Detskij nevroz straha [Childhood neurosis of fear]. *Shkol'nyj psiholog [School psychologist]*, 2000, no. 24, pp. 3-7.
8. Mallaev D.M., Gusejnova Je.Z. Priroda straha u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [The nature of fear in primary school children]. *Studencheskij nauchnyj forum – 2014: VI mezhdunar. stud. konf. [Student Scientific Forum – 2014]*. 2014, pp. 15-19. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014003887> (Accessed 05.01.2022).
9. Ovcharova E.V., Polina A.V. Osobennosti projavlenija strahov u detej mladshego shkol'nogo vozrasta iz neblagopoluchnyh semej [Features of the manifestation of fears in primary school children from disadvantaged families]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]*, 2017, no. 6, pp. 87-90. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11698> (Accessed 21.02.22).

10. Orlinekova O.A. Psihologo-pedagogicheseskaja priroda detskih strahov [Psychological and pedagogical nature of children's fears]. *Studencheskij nauchnyj forum – 2020: XII mezhdunar. stud. konf. [Student Scientific Forum – 2020]*. 2020, pp. 20-24. URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018022723> (Accessed 05.01.2022).
11. Petchenko V.A. Shkol'nye ob#ektnye strahi detej mladshego shkol'nogo vozrasta. Dis. kand. psihol. nauk [School object fears of primary school children. Ph. D. (Psychology) diss.]. Sankt-Peterburg, 1999. 206 p.
12. Frejd Z. Psihoanaliz: hrestomatija [Psychoanalysis]. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. 195 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Волгуснова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4588-8854.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Volgusnova, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4588-8854.

УДК 159.9

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_132

**Наталья Павловна Суханова,
Ольга Николаевна Толстикова**
г. Архангельск

Особенности эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения

В данной научно-исследовательской статье рассматриваются понятие «эмоциональная отзывчивость», теоретические основы проблемы развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения. В статье описываются авторские методики по диагностике эмоциональной сферы дошкольников, обсуждаются результаты экспериментального исследования особенностей эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников с нарушениями зрения в сравнении с дошкольниками с нормальным психофизическим развитием. Раскрывается качественная и количественная характеристика уровней сформированности эмоциональной отзывчивости у детей с нарушением зрения. Отмечается важность разработки коррекционно-развивающей программы по формированию эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников с нарушением зрения.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, нарушение зрения, дошкольники, коррекционно-развивающая работа.

**Natalia Pavlovna Sukhanova,
Olga Nikolaevna Tolstikova**
Arkhangelsk

Features of emotional responsiveness in visual impaired preschoolers

The article discusses the concept of “emotional responsiveness”, the theoretical foundations of the problem of developing emotional responsiveness in visual impaired preschoolers. The article describes the author's methods for diagnosing the emotional sphere of preschoolers, discusses the results of an experimental study of the features of emotional responsiveness in older visual impaired preschoolers in comparison with preschoolers with normal psychophysical development. The qualitative and quantitative characteristics of the levels of formation of emotional responsiveness in visual impaired children are revealed. The importance of developing a correctional and developmental program for the formation of emotional responsiveness in older visual impaired preschoolers is noted.

Keywords: emotional responsiveness, visual impairment, preschoolers, correctional and developmental work.

Изучением проблемы формирования эмоциональной сферы у детей с нарушением зрения занимались Л.С. Выготский, Л.И. Солнцева, В.З. Денискина, Л.И. Плаксина и другие ученые. Однако изучению особенностей эмоциональной отзывчивости у детей данной нозологической группы в психолого-педагогической литературе уделялось недостаточно внимания.

ФГОС ДО акцентирует внимание на необходимости формирования у дошкольников эмоциональной отзывчивости, как одной из составляющих личности человека. Так, на этапе завершения дошкольного образования, в целевых ориентирах вместе с другими умениями и навыками стандарт

свидетельствует об умении дошкольника учитывать желания и чувства окружающих, договариваться, сочувствовать и сопереживать неудачам и радоваться успехам других, уметь выражать свои эмоции [4].

Эмоциональная отзывчивость – это качество человека, проявляющееся как способность видеть внутреннее эмоциональное состояние другого, умение радоваться успехам и сопереживать неудачам окружающих, сдерживать свои эмоции, готовность прийти на помощь.

Рассматриваемая нами категория – дети с нарушением зрения. Ученые, занимающиеся изучением проблемы эмоционального развития дан-

ной нозологической группы, выделили такие особенности: замкнутость, необщительность, безынициативность. Это отражается на формировании эмоциональной отзывчивости, развитии познавательной активности, любознательности. Дошкольники с указанным нарушением развития имеют недостаточные представления об эмоциональном состоянии окружающих его людей и о реальности их переживаний [5].

Изучение особенностей эмоциональной отзывчивости у детей проводилось на базе МБДОУ городского округа Город Архангельск «Детский сад комбинированного вида №154 «Колобок»». В данном исследовании участвовало 20 дошкольников возрастом 6 лет, среди которых 10 детей с нарушением зрения и 10 – с нормальным психофизиологическим развитием.

Поскольку у детей с вышеуказанным нарушением имеются особенности зрительного восприятия, такие как фрагментарность и неточность, которая приводит к неполным, а иногда и к искаженным представлениям об объекте окружающего мира, при изучении особенностей эмоциональной отзывчивости помимо выявления у дошкольников способности к сопереживанию мы исследуем способность к идентификации и мимическому выражению эмоций. Так как человек, который не всегда способен адекватно мимикой выразить свои эмоции не имеет возможности правильно распознать эмоции другого человека.

Для выявления особенностей сформированности эмоциональной у дошкольников с нарушением зрения использовались следующие методики: «Эмоциональные лица» (модифицированная методика) Н.Я. Семаго [1]; «Определи эмоции человека по ситуации» О.А. Прусаковой [2]; «Методика изучения мимической моторики» Г.А. Волковой [3]; методика (модифицированная) «Изучение понимания эмоционального состояния людей, изображенных на картинке» В.Б. Никишиной [2].

Вышеперечисленные диагностические методики были нацелены на выявление таких критериев, как понимание детьми старшего дошкольного возраста эмоций изображенных людей, воспроизведение эмоций, уровень сформированности способности к сопереживанию.

Первая применяемая методика «Эмоциональные лица» была направлена на выявление сформированности умения дошкольников идентифицировать эмоции изображенных на картинках людей. Были получены следующие данные:

– высокий уровень сформированности умения распознавать эмоции показали 30% детей с нарушением зрения и 50% группы дошкольников с нормальным психофизиологическим развитием. Эти дети при выполнении заданий допустили по 1-2 ошибки, на вопросы, задаваемые исследователем, давали развернутые ответы, проявили умение соотносить изображенные на карточках эмоции с личными переживаниями;

– средний уровень был определен у 60% исследуемых дошкольников с нарушением развития и у 50% детей с нормальным психофизиологическим развитием. Распознавание эмоций изображенных на карточках людей вызвали у данных детей затруднения, им требовалась подсказка взрослого. Но у детей с нормальным психофизиологическим развитием в отличии от их сверстников с нарушением зрения соотношение изображенных эмоций с личными переживаниями не вызвало сложностей;

– низкий уровень сформированности умения идентифицировать изображенные на карточках эмоции детей показали 10% детей с нарушением развития. У исследуемой группы детей с нормальным психофизиологическим развитием указанный уровень не был выявлен. Дети не смогли определить и соотнести изображенные эмоции, на вопросы взрослого отвечали кратко, допуская ошибки и не исправляя их.

Затем было проведено изучение сформированности умения воспроизводить мимические выражения («Методика изучения мимической моторики»). В результате выявлено следующее:

– высокий уровень выявлен у 50% дошкольников с нарушением зрения и у 90% детей с нормальным психофизиологическим развитием. Эти дети легко справились с заданием, изобразив все названные эмоциональные состояния, при воспроизведении которых применяли мимику, а иногда сопровождая и пантомимическими движениями. Эмоции лица были выразительны и понятны;

– средний уровень показали 40% дошкольников с нарушением зрения и 10 детей с нормальным психофизиологическим развитием. Дети испытывали затруднения в изображении эмоций, им была необходима подсказка. Эмоции лица были не выразительны;

– низкий уровень определен только у дошкольников с нарушением зрения и равен 10%. Дети не смогли адекватно изобразить предложенные эмоциональные состояния даже с помощью взрослого.

Далее следовало изучение сформированности понимания эмоциональных состояний, характерных для переживания в определенных ситуациях («Определи эмоции человека по ситуации»). Проведение вышеуказанной методики позволило нам выделить следующие данные:

– высокий уровень понимания эмоций героя выявлен у 10% детей с нарушением зрения и у 30% дошкольников с нормальным психофизиологическим развитием. Исследуемые смогли распознать все эмоциональные состояния героя в описываемых ситуациях;

– средний уровень определен у 90% детей с нарушением зрения и у 70% с нормальным психофизиологическим развитием. Эти дети при распознавании эмоций героя допустили по 1-2 ошибки, иногда пользуясь подсказкой взрослого;

– низкий уровень понимания эмоций героя выявлен не был ни в одной из исследуемых групп.

После этого следовало выявление навыка у детей определять эмоции людей, изображенных на сюжетных картинках и готовности к сопереживанию. («Изучение понимания эмоционального состояния людей, изображенных на картинках»). Результаты проведенной методики следующие:

– высокий уровень выявлен у 50% детей с нарушением зрения и у 70% детей с нормальным психофизическим развитием. Дошкольники правильно смогли распознать все изображенные на картинках эмоции, на все вопросы давали полные ответы, проявили умение сопереживать персонажам, готовность выручить в трудную минуту;

– средний уровень выявлен у 40% детей с нарушением зрения и у 30% испытуемых с нормальным психофизиологическим развитием. В процессе определения изображенных на сюжетных картинках эмоций дошкольники допустили по 2-3 ошибки. Дети испытывали сложности, путая близкие по внешним проявлениям мимические эмоции «испуг» и «удивление», «вина» и «грусть». Проявили склонность к сопереживанию, сочувствию персонажам, но их рассуждения о возможной помощи героям оказались несостоятельными и несерьезными;

– низкий уровень умения определять эмоции детей и взрослых выявлен у 10% детей с указанным нарушением развития. У группы исследуемых детей с нормальным психофизиологическим развитием низкий уровень не был определен. Дети испытывали сложности в распознавании эмоций детей и взрослых, путая эмоцию «радость» и «злость». На вопросы исследователя не отвечали или отвечали кратко, допуская неточности и не исправляя их. Показали неготовность к сопереживанию, сочувствию персонажам.

Полученные в процессе исследования данные позволяют распределить испытуемых на группы, отражающие уровни сформированности эмоциональной отзывчивости:

– высокий уровень составляет 20% от группы дошкольников с нарушением зрения и 50% - с нормальным психофизическим развитием. Эти дети обладают способностью определять эмоциональные состояния окружающих, умеют воспроизводить мимические выражения, сопереживать, проявляют готовность помогать нуждающимся;

– средний уровень составляет 70% среди дошкольников с нарушением зрения и 50% среди их сверстников с нормальным психофизическим развитием. Эти дети испытывают некоторые сложности как в выражении собственных эмоций, так и в распознавании эмоций окружающих. Они склонны к сочувствию, но их представления о внутреннем эмоциональном состоянии человека поверхностны;

– низкий уровень составляет 10% от группы дошкольников с нарушением развития, в то время как среди дошкольников с нормальным психофизиологическим развитием данный уровень сформированности эмоциональной отзывчивости не был определен. Этим детям сложно определить и выразить мимически эмоциональное состояние. Они не склонны к эмоционально-тёплым отношениям с детьми, не испытывают сочувствия и сопереживания к окружающим.

Проведенное исследование дало возможность раскрыть особенности эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения. Дети указанной нозологической группы способны сопереживанию, сочувствию, однако их познания о внутреннем мире окружающих, о реальности переживаемых эмоций остаются поверхностными и незрелыми. Дети с нарушением в развитии испытывают затруднения как в проявлении собственных эмоций, так и в понимании эмоций окружающих, путая близкие по внешнему виду мимические выражения «обида» и «грусть», «удивление» и «испуг», «удивление» и «радость», «стыд» и «грусть». В связи с выявленными особенностями необходимо разработать коррекционно-развивающую программу по развитию эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика : науч. изд. / К. Ингенкамп. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Психодиагностика эмоциональной сферы личности : практ. пособие / сост. Г.А. Шалимова. – Москва : АРКТИ, 2006. – 232 с.
3. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – 5-е изд. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 320 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : от 17.10.2013, №1155 (с изм. и доп.). – Электрон. дан. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.12.2021).
5. Федоренко, Ю.В. Проблема эмоционального развития детей с амблиопией и косоглазием / Ю.В. Федоренко // Наука. Инновации. Технологии : науч. электрон. журн. – 2010. – № 71. – С. 208-213.

REFERENCES

1. Ingenkamp K. Pedagogicheskaja diagnostika: nauch. izd. [Pedagogical diagnostics]. Moscow: Pedagogika, 1991. 240 p.
2. Shalimova G.A. (ed.) Psihodiagnostika jemocional'noj sfery lichnosti: prakt. posobie [Psychodiagnostics of the emotional sphere of personality]. Moscow: ARKTI, 2006. 232 p.
3. Ratanova T.A., Shljahta N.F. Psihodiagnosticheskie metody izuchenija lichnosti: ucheb. posobie [Psychodiagnostic methods of studying personality]. Moscow: Flinta: MPSI, 2008. 320 p.

4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovanija: ot 17.10.2013, №1155 (s izm. i dop.) [Federal State Educational Standard of Preschool Education]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 15.12.2021).
5. Fedorenko Ju.V. Problema jemocional'nogo razvitija detej s ambliopiej i kosoglaziem [The problem of emotional development of children with amblyopia and strabismus]. *Nauka. Innovacii. Tehnologii*: nauch. jelektron. zhurn. [*Science. Innovation. Technologies*], 2010, no. 71, pp. 208-213.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.П. Суханова, студентка 5 курса, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: sukhanov.1977@bk.ru.

О.Н. Толстикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: olga.osovskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2066-7606.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.P. Sukhanova, 5th year student, 44.03.03 Special (defectological) education, Lomonosov Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia, e-mail: sukhanov.1977@bk.ru.

O.N. Tolstikova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Lomonosov Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia, e-mail: olga.osovskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2066-7606.

**Калерия Станиславовна Белых,
Ирина Сергеевна Шишкина**
г. Киров

Лингвистические особенности интернет-блогов

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью особенностей блоггового жанра с точки зрения лингвистики английского языка, а также влияние Интернета на все сферы человеческой жизни в наши дни, которое неумолимо растет. Оно включает в себя общение, из-за этого среди лингвистов растет большой интерес к переводу Интернет-коммуникаций. Целью настоящей статьи является определить и проанализировать особенности Интернет-блогов как нового жанра наших реалий. В ходе работы применялись следующие методы исследования: метод сплошной выборки, сбор информации с сайтов Интернета, сопоставление и обобщение информации, теоретический анализ и обзор научной литературы, а также анализ различных особенностей материала, а именно лексических, грамматических и фонетическо-графических особенностей. Полученные в ходе исследования данные и сведения могут быть использованы в практической деятельности переводчика.

Ключевые слова: блогговый дискурс, языковые особенности, перевод текстов Интернет-блогов, Интернет-сленг.

**Kaleria Stanislavovna Belykh,
Irina Sergeevna Shishkina**
Kirov

Linguistic features of Internet blogs

The relevance of the work is due to the insufficient study of the features of the blog genre from the point of view of the linguistics of the English language, as well as the influence of the Internet on all spheres of human life these days, which is inexorably growing. It includes communication, because of this, there is a growing interest among linguists in translating Internet communications. The purpose of this article is to identify and analyze the features of Internet blogs as a new genre of our realities. In the course of the work, the following research methods were used: the continuous sampling method, collecting information from Internet sites, comparing and summarizing information, theoretical analysis and review of scientific literature, as well as analysis of various features of the material, namely lexical, grammatical and phonetic-graphic features. The data and information obtained during the research can be used in the practical activities of the translator.

Keywords: blog discourse, language features, translation of Internet blog texts, Internet slang.

Введение. В настоящее время глобальная сеть интернет является неотъемлемой частью жизни человека. Интернет-коммуникация является уникальной формой, совмещающей в себя элементы вербальности и невербальности.

Прежде всего, стоит отметить, что общение в Сети осуществляется в условиях массовой коммуникации и имеет свои особенности в отличие от традиционного прямого общения в жизни. В последние годы виртуальная коммуникация всё чаще заменяет коммуникацию реальную.

Интернет становится средством не просто массовой, но глобальной коммуникации, перешагивающей через национальные границы и объединяющей мировые информационные ресурсы в единую систему.

Процесс развития интернета сопровождается формированием некоторых норм, предписаний и требований, связанных с определенной организационной и социальной структурой интернет-пространства, посредством которых контролируется и регулируется деятельность людей в процессе интеракции.

Блог входит в жанровое разнообразие современной интернет-коммуникации. Блог представляет собой интернет-дневник или онлайн журнал,

основным наполнением которого являются систематически выкладываемые записи своих мыслей или публикации. Отличительная черта блога – это постоянно обновляемые записи в обратном хронологическом порядке. Перевод блогов – иногда представляет собой определенную трудность для переводчика, потому что у блога нет определенных границ для написания записей или съемки видеоблогов. Однако, чаще всего, большинство блогов пишутся легким языком, используя простые предложения и слова. Иногда эти предложения наделены различными профессионализмами или жаргонным лексиконом.

Блоги подразделяются на различные группы и наделены многими функциями. Поэтому при выборе перевода, переводчик может выбрать для себя блог, который более близок и интересен ему. Или же выбрать блог, который совершенно незнаком и узнать для себя что-то новое.

Объектом данного исследования являются Интернет-блоги.

Цель работы состоит в определении и анализе особенностей Интернет-блога как нового жанра наших реалий.

Для достижения поставленной цели требуется решение следующих **задач:**

- дать определение понятия «блог»;
- выявить и рассмотреть классификации и функции блогов на базе различных критериев;
- определить и проанализировать особенности жанров блога на разнообразных уровнях, используя материалы англоязычных блогов.

Методы, использовавшиеся в процессе исследования:

- теоретический анализ и обзор научной литературы;
- сбор информации с сайтов Интернета;
- метод сплошной выборки;
- сопоставление и обобщение информации;
- анализ различных языковых особенностей.

Теоретическую базу данного исследования составили работы по теории перевода таких ученых-лингвистов как: А.О. Алексеева, Е.И. Горшкова, М.Л. Макаров, К.А. Орлова, Н.А. Сенченко, Г.Н. Трофимова, А.Ю. Церюльник, Л.Ю. Шипицина.

Материалом исследования послужили тексты личных блогов и микроблогов известных личностей: звезд, писателей и различных деятелей и представителей массовой культуры, содержания подкастов и видеоблогов. Объем выборки составляет 653 примера. Предложения, словосочетания и интернет-сленги, используемые при написании блогов. Данные примеры были отобраны со следующих сайтов: <https://twitter.com>, <http://battellemedia.com>, <http://www.maximumfun.org/my-brother-my-brother-and-m>

Результаты исследований. Основываясь на исследованиях таких ученых-лингвистов как А.О. Алексеева, Е.И. Горшкова, М.Л. Макаров, К.А. Орлова, Н.А. Сенченко, Г.Н. Трофимова, А.Ю. Церюльник, Л.Ю. Шипицина, были выведены и представлены определения понятий блога и блоггового дискурса, его теоретических аспектов, классификаций и функций. Данные определения стали базой для исследования и проведения анализа специфики перевода текстов Интернет-блогов.

Определение понятию «блог» дал Йорн Баргер: «Блог (англ. blog, от web log — интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) — веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно добавляемые пользователем записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов характерна возможность публикации отзывов (комментариев) посетителями; она делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей и чатами.»

В широком смысле блог можно рассматривать как раздел сайта или сайт целиком, созданный блог-сообществом, то есть двумя или более авторами, он может быть посвящен какой-то одной или нескольким темам, содержать различные мультимедийные материалы, отсылки к другим авторам или Интернет-ресурсам.

В узком смысле блог — это личный интернет-дневник, где содержатся записи одного автора, преимущественно преобладающими бытовыми темами.

Исходя из определений, выдвинутых вышеперечисленными лингвистами, было составлено единое определение понятия блог. Блог (от англ. blog — сокращение от weblog) — целый веб-сайт или одна страница, где автор блога или любой другой пользователь Интернета выкладывает различные записи и их комментируют.

В ходе исследования проводился анализ специфики перевода текстов Интернет-блогов. Были выявлены главные принципы текстов Интернет-блогов.

Таким образом, главными принципами текстов Интернет-блогов являются: краткость, простота изложения, развлекательная форма подачи информации и постоянно обновляемые записи в обратном хронологическом порядке. Данные принципы важно передать в процессе перевода, чтобы работа была выполнена качественно и оказала предполагаемый результат на читателя.

Переводчику необходимо обращать внимание на использованные языковые особенности текста оригинала, чтобы не потерять в процессе перевода эффект, оказываемый автором на читателя. Для достижения данного результата необходимо постоянно обдумывать текст, чтобы заметить его характерные особенности, манеру изложения и увидеть образы, созданные автором, чтобы передать их во время перевода.

Далее был проведен анализ языковых особенностей при переводе Интернет-блогов. Чаще всего в переводе приведенных примеров используются лексические особенности (59,6%). (Рис. 1)

Лексические особенности являются довольно распространенными при написании Интернет-блогов. Самой большой группой лексических особенностей являются интернет-сленги (60,2%). Переводчики должны внимательно подходить к переводу Интернет-сленгов, так как они довольно сложные в переводе и появляются новые каждый день. (Рис. 2)

Лексические особенности

– Стиль текстов не по стилю блога:

disguise (маскировать), вместо более разговорного *mask* (скрывать) или *hide* (прятать)

defund (разорять, уничтожать), вместо более часто используемых слов, таких как *destroy* (уничтожить) или *kill* (убить)

laugh up one's sleeve (смеяться в рукав) (разговорный фразеологизм со значением “be secretly or inwardly amused” (тайно смеяться, тихо хихикать)

on its last legs (из последних сил), *phony hypocrites* (фальшивые лицемеры)

– Эпитеты:

«wonderful» (волшебный),

«beau» (прекрасный/красивый),

«bonny» (милый), «pleasing and ingeniously simple» (приятный и гениально простой),

«faithful and articulate» (верный и честный)

Языковые особенности

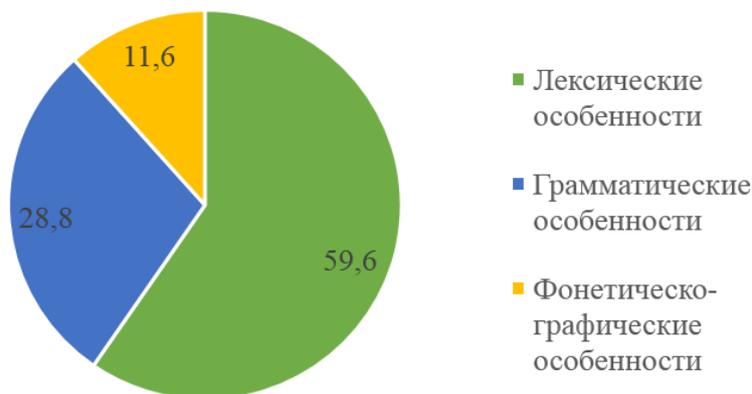


Рис. 1 Языковые особенности Интернет-блогов

Лексические особенности

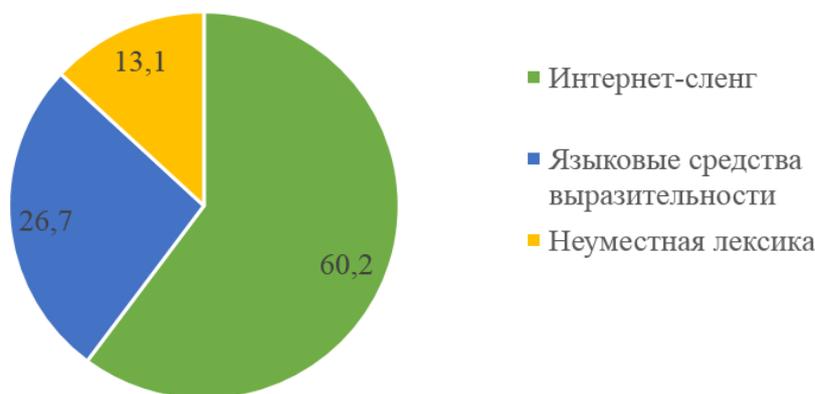


Рис. 2 Лексические особенности Интернет-блогов

– Интернет-сленги:

1. Неологизмы

iFinger – палец, который не пачкают для того, чтобы можно было продолжать пользоваться смартфоном или планшетом, не «заляпав» его.

Me time – время, которое человек уделяет самому себе, а не другим делам как работа или проблемы других людей.

Catfishing – общение в Интернете порой вызывает соблазн что-то преувеличить или приукрасить при описании себя и своей жизни.

Verbal punches – говорить что-то, с целью обидеть или специально задеть человека.

Office hit list – список желаемых жертв, с которыми человек работает, но, конечно же, никогда не сделает этого, т.к. не является убийцей.

2. Словосложение

Dunch (*dinner + lunch*) – уже не обед, но еще и не ужин. В России данный прием пищи называется полдник.

Crosstext – ошибочно отсылать сообщение не тому пользователю во время переписки с несколькими пользователями.

Mehkay (*meh + okay*) – посредственного качества, что-то среднее между «хорошо» и «с трудом терпимо».

3. Усечение

Hols (*holidays*) – каникулы, праздничные дни, выходные

Awk (*awkward*) – неловкая ситуация

Marv (*marvelous*) – изумительный, удивительный

4. Аббревиация

10x (*thanks*) – спасибо

Cu (*see you*) – еще увидимся

D8 (*date*) – свидание, дата, день

TTYL (*talk to you later*) – поговорим позже

WNTT (*we need to talk*) – нам нужно поговорить

5. Аффиксация

Usie – разновидность селфи. Групповое селфи с друзьями.

Wikipedant – человек, который чрезмерно озабочен проверкой мельчайших деталей в Википедии.

6. Эпративы

Cuz – вместо *because*

Buszay – вместо *busy*

Gud – вместо *good*

Наv – вместо have

Вutiful – вместо beautiful

Грамматические особенности

– Синтаксические особенности

Повелительное наклонение

Be kind to yourself in the year ahead. Будьте добры к себе в предстоящем году.

Remember to forgive yourself, and to forgive others. It's too easy to be outraged these days, so much harder to change things, to reach out, to understand.

Не забываете прощать себя и прощать других. В наши дни слишком легко возмущаться, гораздо труднее что-то изменить, протянуть руку помощи, понять.

Try to make your time matter: minutes and hours and days and weeks can blow away like dead leaves, with nothing to show but time you spent not quite ever doing things, or time you spent waiting to begin.

Постарайтесь, чтобы ваше время имело значение: минуты, часы, дни и недели могут улечуться, как сухие листья, и не останется ничего, кроме времени, которое вы потратили на то, чтобы ничего не делать, или времени, которое вы потратили на ожидание начала.

Meet new people and talk to them. Make new things and show them to people who might enjoy them.

Знакомьтесь с новыми людьми и общайтесь с ними. Создавайте новые вещи и показывайте их людям, которым они могут понравиться.

Hug too much. Smile too much. And, when you can, love.

Слишком много обниматься. Слишком много улыбайся. И, когда сможешь, люби.

– Морфологические особенности

Использование личных местоимений 1-го и 2-го лица:

Wow I can't wait to put this in my crib... Thank you sooo much ...pick it up at your crib? Can you save me some food? Cause I be seeing you throw it down in the kitchen!!!

(Вау, не могу дождаться, когда лягу в этом в свою кроватку... Спасибо вам большое... заберете это с собой? Не могли бы вы оставить мне немного еды? Потому что я вижу, что вы оставили ее на кухне!!!)

Объединение нескольких устойчивых словосочетаний или слов в одно словосложение:

«high-on-camaraderie» (высоко камарийный, высококлассный),

«too-clever-by-half» (слишком умный на половину, слишком умный в два раза).

«Elaine-Stritch-style» (Стиль Элейн Стрич)

Фонетическо-графические особенности

– Гипер – использование гласных/согласных:

«Nooooo» (Нееееет)

«Whoaaaa» (Ваааау)

«Squaaaaad!» (Комаандаа)

– Использование верхнего регистра:

This is a STUNNING album! (Это ОШЕЛОМИТЕЛЬНЫЙ альбом!)

I love how a random song will start automatically playing from your phone...and how it's the SAME SONG EVERY TIME.

Мне нравится, когда рандомные песни автоматически включаются на вашем телефоне... и то, что это ОДНА И ТА ЖЕ ПЕСНЯ ПОСТОЯННО.

– Знаки препинания:

1. Многоточие

I love you guys... I know I've been super quiet lately. I've been spending some time offline...

(Я люблю вас, ребята... Я знаю, что в последнее время обо мне ничего не было слышно. Я провел много времени вне сети...)

2. Вопросительные знаки

I feel like instead of writing an entire follow up email it should be acceptable to just be like hello????????

(Мне кажется, или вместо того, чтобы писать все последующие электронные письма, можно просто сказать «привет»????????)

3. Восклицательный знак

Yessss sooo cute!!! (Дааа это таааак красиво!!!)

4. Без знаков препинания

Sorry it took me eight months to respond to your text message someone sent me an email I didnt want to read and I couldnt process any other tasks until it was gone

(Извините мне потребовалось восемь месяцев чтобы ответить на ваше текстовое сообщение кто-то отправил мне электронное письмо, которое я не хотел читать и не мог больше ничего делать пока это сообщение не исчезло)

– Эмотиконы

Выводы. Главными принципами текста Интернет-блога являются: краткость, простота изложения, развлекательная форма подачи информации и постоянно обновляемые записи в обратном хронологическом порядке. Данные принципы важно передать в процессе перевода, чтобы работа была выполнена качественно, передала предполагаемый автором результат и постоянное обновление контента.

Переводчику необходимо обращать внимание на использованные языковые особенности текста оригинала, чтобы не потерять в процессе перевода эффект, оказываемый автором на читателя. Для достижения данного результата необходимо постоянно обдумывать текст, чтобы заметить его характерные особенности, манеру изложения и увидеть образы, созданные автором, чтобы передать их во время перевода.

При проведенном анализе языковых особенностей было выявлено, что чаще всего при написании Интернет-блогов используются лексические особенности (59,6%)

Лексические особенности являются довольно распространенными при написании Интернет-блогов. Самой большой группой лексических особенностей являются интернет-сленги (60,2%). Переводчики должны внимательно подходить к переводу Интернет-сленгов, так как они довольно сложные в переводе и появляются новые каждый день.

Практическая значимость настоящей работы включает в себя возможность дальнейшего применения полученных результатов в практике перевода с английского языка, которые также могут служить базой для дальнейшего исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, А.О. Новые интерактивные медиа в контексте теорий информационного общества : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.О. Алексеева. – Москва, 2006. – 26 с. – Текст : непосредственный.
2. Баженова, Е.А. Блог как интернет-жанр / Е.А. Баженова, И.А. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. – 2012. – Вып. 4 (20). – С. 125-131.
3. Волохонский, В.Л. Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность / В.Л. Волохонский, Ю.Е. Зайцева, М.М. Соколова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2006. – 195 с. – Текст : непосредственный.
4. Горшкова, Е.И. Блог как вид интернет-коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.И. Горшкова. – Санкт-Петербург, 2013. – 23 с. – Текст : непосредственный.
5. Касьянова, Н.В. Лингвокультурологические особенности корпоративного блога как жанра интернет-коммуникации (на мат. англ. и рус. языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Касьянова. – Майкоп, 2015. – 22 с. – Текст : непосредственный.
6. Основы теории дискурса / под ред. М.Л. Макарова. – Москва : Гнозис, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.
7. Орлова, К.А. Блог как новая форма массовой коммуникации: особенности правового регулирования / К.А. Орлова, К.А. Кириллин. – Текст : непосредственный // Медиаисследования. – 2015. – № 2. – С. 192 – 201.
8. Подгорная, Е.А. Лингвистические характеристики интернет-чатов как вида коммуникации / Е.А. Подгорная, К.А. Демиденко. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2014. – № 9. – С. 136-140.
9. Сенченко, Н.А. Блог как способ нарративного конструирования идентичности в условиях сетевой культуры / Н.А. Сенченко. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 8–4 (17). – С. 100–102.
10. Трофимова, Г.Н. Язык и стиль СМИ / Г.Н. Трофимова. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2014. – 192 с. – Текст : непосредственный.
11. Усачева, О.Ю. Дискурсивный анализ текстов диалогической интернет-коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / О.Ю. Усачева. – Елец, 2013. – 52 с. – Текст : непосредственный.
12. Церюльник, А.Ю. Лексические особенности жанровых разновидностей блогов / А.Ю. Церюльник. – Текст : непосредственный // Филологический аспект. – 2019. – № 6 (50).
13. Щипицина, Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистический аспект анализа / Л.Ю. Щипицина. – Москва : КРАСАНД, 2010. – 296 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva A.O. Novye interaktivnye media v kontekste teorij informacionnogo obshhestva. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [New interactive media in the context of information society theories. Ph. D. (Philology) thesis]. Moscow, 2006. 26 p.
2. Bazhenova E.A., Ivanova I.A. Blog kak internet-zhanr [Blog as an Internet genre]. *Vestnik Permskogo universiteta [Perm University Herald]*, 2012, issue. 4 (20), pp. 125-131.
3. Volohonskij V.L., Zajceva Ju.E., Sokolova M.M. Lichnost' i mezlichnostnoe vzaimodejstvie v seti Internet. Blogi: novaja real'nost' [Personality and interpersonal interaction on the Internet. Blogs: a new reality]. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU, 2006. 195 p.
4. Gorshkova E.I. Blog kak vid internet-kommunikacii. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Blog as a type of Internet communication. Ph. D. (Philology) thesis]. Sankt-Peterburg, 2013. 23 p.
5. Kas'janova N.V. Lingvokul'turologicheskie osobennosti korporativnogo bloga kak zhanra internet-kommunikacii (na mat. angl. i rus. jazykov). Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Linguoculturological features of a corporate blog as a genre of Internet communication (on mat. English and Russian. languages). Ph. D. (Philology) thesis]. Majkop, 2015. 22 p.
6. Makarova M.L. (ed.) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of discourse theory]. Moscow: Gnozis, 2005. 336 p.
7. Orlova K.A., Kirillin K.A. Blog kak novaja forma massovoj kommunikacii: osobennosti pravovogo regulirovanija [Blog as a new form of mass communication: features of legal regulation]. *Mediissledovanija [Media studies]*, 2015, no. 2, pp. 192 – 201.
8. Podgornaja E.A., K.A. Demidenko Lingvisticheskie harakteristiki internet-chatov kak vida kommunikacii [Linguistic characteristics of Internet chats as a type of communication]. *Koncept [Concept]*, 2014, no. 9, pp. 136-140.
9. Senchenko N.A. Blog kak sposob narrativnogo konstruirovaniya identichnosti v uslovijah setevoj kul'tury [Blog as a way of narrative construction of identity in a network culture]. *EvrAzijskij sojuz uchenyh [Eurasian Union of Scientists]*, 2015, no. 8–4 (17), pp. 100–102.
10. Trofimova G.N. Jazyk i stil' SMI [Language and style of Mass Media]. Moscow: Rossijskij universitet družby narodov, 2014. 192 p.

11. Usacheva O.Ju. Diskursnyj analiz tekstov dialogicheskoy internet-kommunikacii. Avtoref. dis. d-ra filol. nauk [Discourse analysis of texts of dialogical Internet communication. Dr. Sci. (Philology) diss.]. Elec, 2013. 52 p.
12. Cerjul'nik A.Ju. Leksicheskie osobennosti zhanovyh raznovidnostej blogov [Lexical features of genre varieties of blogs]. *Filologicheskij aspekt [Philological aspect]*, 2019, no. 6 (50).
13. Shhipicina L.Ju. Komp'juterno-oposredovannaja kommunikacija: lingvisticheskij aspekt analiza [Computer-mediated communication: linguistic aspect of analysis]. Moscow: KRASAND, 2010. 296 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

К.С. Белых, студент, факультет лингвистики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud107846@vyatsu.ru.

И.С. Шишкина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода факультета лингвистики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11848@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5856-398X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

K.S. Belykh, Student, Linguistics Department, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud107846@vyatsu.ru.

I.S. Shishkina, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of the Linguistics and Translation, Linguistics Faculty, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11848@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5856-398X.

УДК 82-3

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_141

Светлана Феодосьевна Бут-Гусаим

г. Брест, Беларусь

Антропонимикон исторической прозы белорусских писателей

В статье рассмотрен национально маркированный антропонимический материал (имена, прозвища и фамилии персонажей) исторической прозы белорусских писателей Зинаиды Дудюк, Алеся Наварича, Валентины Ковтун, Юзефа Игнатия Крашевского. Проведена тематическая классификация «говорящих» поэтонимов – средств характеристики и оценки литературных персонажей. Антропонимы рассмотрены как значимые информативные единицы, в семантическую структуру которых включаются прагматическая составляющая, стилистические, эмоциональные, оценочные, экспрессивные, социальные оттенки значения, ассоциации и другая информация экстралингвистического характера. Изучен приём актуализации внутренней формы именованных реальных исторических личностей. Проведена классификация фамилий и прозвищ персонажей исторической прозы по семантическим признакам образующих основ. Выявлены образные компоненты, лежащие в основе поэтонимов, и установлены экстралингвистические признаки, нашедшие отражение в антропонимиконе исторической прозы. Использование методов лингвистического описания и контекстуального анализа позволило исследовать прагматическую роль личных имен собственных.

Ключевые слова: оним, поэтоним, антропоним, прозвище, фамилия, «говорящая» фамилия, генесионимическое прозвище.

Svetlana Feodosievna But-Gusaim

Brest, Belarus

Anthroponymicon of Historical Prose by Belarusian Writers

The article considers the nationally marked anthroponymic material (nicknames and surnames of characters) of the historical prose by Belarusian writers Zinaida Dudyuk, Ales Navarich, Valentina Kovtun, Yuzeph Krashevsky. A thematic classification of “talking” poetonyms – means of characterization and evaluation of literary characters – is carried out. Anthroponyms are considered as significant informative units, the semantic structure of which includes a pragmatic component, as well as stylistic, emotional, evaluative, expressive, social shades of meaning, associations and other extralinguistic information. The method of actualizing the internal form of naming real historical figures has been studied. The classification of surnames and nicknames of the characters of historical prose is carried out according to the semantic features of the forming stems. The figurative components underlying the poetonyms are revealed, and extralinguistic features, reflected in the anthroponymicon of historical prose, are established. The use of the methods of linguistic description and contextual analysis gave the opportunity to show pragmatic meaning of personal names.

Keywords: onym, poetonym (poetic name), anthroponym, nickname, surname, “talking” surname, genesionymic nickname.

Введение. Испанский писатель эпохи Возрождения Мигель де Сервантес писал: «История – свидетель прошлого, пример и поучение для современности, предостережение для будущего» [2, С. 146]. Источником знаний об истории Отечества могут стать адресованные широкому кругу читателей произведения исторической прозы, в жанре которой плодотворно работают белорусские писатели. В романе Зинаиды Дудюк «Год 1812»

воссоздается одна из драматических страниц отечественной истории. Автор показывает жизнь белорусов: военных, шляхты, священников, крестьян, – которые пережили трагедию Отечественной войны 1812 года. А. Наварич в романе «Литовский волк» предлагает оригинальный взгляд на события восстания под руководством К. Калиновского. Петербургский и виленский периоды жизни и творчества белорусской писательницы Тётки

(Алоизы Пашкевич) воссоздаются в романе В. Ковтун. «Крест милосердия». В повести Ю. Крашевского «Последняя из слущких князей» правдиво показана своеобразная «троянская война» за слущкую княжну Софью Олелькович между представителями двух магнатских родов Великого княжества Литовского – Криштофом Радзивиллом и Еронимом Ходкевичем. Писатели показали множество человеческих судеб, создали яркие образы людей разных социальных условий. Эффективным средством характеристики персонажей исторической прозы являются различные разряды антропонимической лексики.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения литературного антропонимикона в контексте отражения в языковых знаках национальной культуры. Анализ именослова художественных произведений осуществлён с учетом отношений поэтонимикона к реальному ономастическому пространству языка периода господства канонических имён.

Научная новизна работы в том, что в ней впервые проведено комплексное лингвокультурологическое и ономапоэтическое описание ономастического пространства исторической прозы современных белорусских писателей. Проведен анализ поэтонимикона произведений, антропонимия которых до сих пор не изучалась вообще или изучалась только фрагментарно.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности их использования при разработке и преподавании в вузах курсов лингвистического анализа художественного текста, стилистики, ономастики. Собранный материал может быть использован при составлении ономастических словарей произведений белорусских писателей.

Отечественные ономатологи плодотворно работают в сфере изучения ономастикона произведений разных жанров и стилей. В монографии «Слово в художественном контексте: онимы, метафоры» [12] В.В. Шуром были рассмотрены особенности именослова произведений белорусских прозаиков Ивана Науменко, Владимира Веремейчика, Федора Янковского и др. Поэтонимы были проанализированы как национально-культурологический компонент художественных произведений.

В монографии С.Ф. Бут-Гусаим «Жанрообразующая роль поэтонимов в художественных произведениях брестских писателей» [1] было проведено комплексное ономапоэтическое и лингвопрагматическое описание ономастического пространства драматургии, автобиографической прозы, авторских сказок и научно-популярных произведений брестских писателей XX–XXI веков. Была выявлена национально-культурная специфика личных имен, патронимов, фамилий и прозвищ персонажей, а также «фоновых» онимов произведений современных писателей, определены основные закономерности в выборе современными авторами ономастических средств в текстах различных жанров.

И. М. Петрачкова исследовала жанрообразующую роль поэтонимов в прозе [7] и драматургии [8; 9; 10] современных белорусских и русских писателей. Ономатологом был систематизирован антропонимический материал с учетом функциональной значимости, внутренней формы, степени семантической активности, приемов создания поэтонимов.

Цель представленной работы – определение лексико-семантических особенностей антропонимической лексики белорусской исторической прозы, выявление национальной и историко-культурной специфики антропонимикона. Поставленная цель достигается посредством решения следующих задач: систематизировать структуру антропонимического пространства белорусской исторической прозы, учитывая традиции отечественного именослова; выявить национально-культурную специфику личных имен, патронимов, фамилий и прозвищ персонажей белорусской исторической прозы; определить особенности проявления антропонимической коннотации в именовании персонажей. Цель и специфика материала предопределили выбор аналитически-описательного метода в качестве основного с использованием элементов лингвокультурологического комментирования.

Исследовательская часть

Средством создания исторического колорита в романе З. Дудюк «Год 1812» являются имена правителей мировых государств XIX века (французского императора *Наполеона*, русского царя *Александра Петровича* и др.), политиков (реформатора *Сперанского*, графов *Румянцева*, *Шувалова*, *Нарышкина*), полководцев (*Кутузова*, *Даву*, *Понятовского*, *Нея*, *Жерара*), религиозных деятелей (архиепископа *Григория Конисского*, митрополита Киевского *Самуила*, писателя *Феофана Прокоповича*, архиерея *Афанасия Вальховского*, митрополита Киевского *Самуила* др.). Действующими лицами романа «Крест милосердия» являются писатели и публицисты начала XX века *Алоиза Пашкевич*, *Элиза Ожешко*, *Вацлав Ивановский*, *Янук* и *Антось Луцкевичи*, *Карусь Каганец*. На страницах романа «Литовский волк» упоминаются имена повстанцев *Кастуся Калиновского*, *Зигмунда Сераковского*, *Валерия Врублевского*, императора *Александра II*. Средством создания исторического колорита в повести «Последняя из слущких князей» являются **онимы-современники**: фамилии знаменитых шляхетских родов *Острожских*, *Сангушек*, *Вишневецких*, *Корецких*, *Рожинских*, *Горских*, *Соломорецких*, *Пузыней*, *Радзивиллов*, *Глебовичей*, *Головчинских*, *Ходкевичей*, *Мнишков*, *Санег*, *Зеновичей*.

Реальные деятели прошлого – исторический контекст, выразительный и правдивый фон действия исторической прозы.

Писатели описывают жизнь белорусов на Полесье. Поэтому естественно и органично вплетаются в языковую ткань произведений формы имен, отражающих черты народно-диалектного языка –

замену звука [ф] звуками [п], [т], [х]: *Панас, Пилип, Тодор, Трахим, Прокопий, Халимон, Тимух*, наличие приставного [г] (*Галена*). Очень много в произведениях форм звательного падежа антропонимов. Эти формы широко используются в белорусских говорах, напр.: «*Домисю, родная, беда, – прошептал Боровский. – То приехали забирать нашего Людовика*» [6, С. 58]; «*Спасибо, Симоне, спасибо, что проведаль ты меня хоть перед смертью*» [4, С. 16]. Подобные формы имён – выразители коннотации диалектности.

Средством социальной дифференциации являются в романе З. Дудюк «Год 1812» формы отчества (патронимов). Так, представители высших сословий идентифицируются посредством сочетания имени с формой отчества на -ич-, -вич-, напр.: *Якуб Вацлавович, Спиридон Сидорович*. Крестьяне – посредством форм с полуютчеством, напр.: *Самусь Антонов Буйнич*.

Участники восстания 1863 года используют формы обращения, принятые в среде французских революционеров, напр.: «*Наших людей, гражданин Урбанович, надо как следует одеть, обуть, разумеется, обеспечить провиантом*» [6, С. 74].

В народной среде средством обращения к старшему уважаемому человеку являются апеллятивы дядя, тетя в сочетании с личным именем: «*Дядя Самусь, там французы*» [3, С. 212].

Выразители коннотации церковности – формы обращения **отец+каноническая форма имени**, используемые для называния православных священников: «*Двери в сторожке всегда открыты, отец Сергей*» [4, С. 376]; «*Уже немолодой, немного согбленный, высокого роста, отец Прокопий выглядел как священник-рыцарь*» [5, С. 317].

Морфологические, лексические и фонетические варианты личных имён собственных в исторической прозе современных белорусских авторов выражают социальный статус персонажа и передают широкий спектр чувств и эмоций: *София – Сахвейка, Иван – Ян – Янка, Матей – Матейка, Домна – Домначка, Иосиф – Иосифка, Марылька – Марыльчка* [З. Дудюк «Год 1812»]; *Ольга – Оленька – Волька, Ганночка – Ганулька, Марылька – Марыльчка, Иоанн – Ясь – Яська – Ясюльчка, Станислав – Стась – Стасик* [А. Наварич «Литовский волк»]; *Женя–Женечка, Каролина – Каролинка, Анеля – Анелька, Витольд – Витак – Витусь, Гаврила – Гавра* [В. Ковтун «Крест милосердия»], *Анастасия – Настасья, Мария – Марыся – Марыська, София – Сонка* [Ю. Крашевский «Последняя из слущких князей»]; и др.

Формы субъективной оценки личных имён собственных образуются с помощью суффиксов -к-, -аньк-, -усь-, -цусь-, -ачк-, -ук-, -юк-, -чук-, -ик- и др. Эмоциональные формы имён детей и подростков выражают любовь и нежность, напр.: «*Алоиза так непростительно давно не навещала домой, не видела родителей, сестричек Зоську и Каролинку*» [4, С. 151]. Насыщены чувствами

любви и восхищения имена любимых: «*Мария! Марыся! Марылька! И какая красивая...Шляхтянка!*» [6, С. 51].

Оттенок насмешки, фамильярности имеет имя **Стасик**, которым называется взрослый человек, так и не ставший опорой близким людям в жизни: не окончивший гимназию, не имеющий авторитета среди крестьян, выдающих **Стасика** властям из-за призывов революционера-неудачника к восстанию. **Стасик** сбежал из отрядов повстанцев, найдя убежище у старой любовницы. Описание поступков героя, характеристика его нравственного облика, прилагательные-определения **глуповатый, странноватый**, использованные в сочетании с именем **Стасик**, наполняют поэтоним отрицательной экспрессией: «*Странноватый Станислав – молодой пан, которого люди на Полесье, называли, как подростка, – Стасик*» [6, С. 80]; «*Младшего, глуповатого Стасика, я хорошо знаю. Года два, наверное, прошло, как поворачивал людям копы. Зачем ему были те копы? Гарцевал перед девками на коне, оболту*» [6, С. 78].

Средством характеристики героев произведения и выражения особенностей межличностных отношений персонажей является отсутствие в контексте имён собственных. Тот, кто избегает употреблять имя человека, не соперживает, не сочувствует ему, не признает личностной ценности индивида. Интересными в этом смысле являются наблюдения за употреблением антропонимов в романе «Литовский волк» А. Наварича. Один из героев произведения, старый пан Ежи Урбанович, во время допроса служанки жены, которую подозревает в измене, избегает употреблять имя предательницы: «*“Кому она писала?”. Это “она”, а не пани Оксана было Анна, как удар кнутом. Она – значит блудница, лярва. Всегда воспитанный и спокойный пан Урбанович дошел до крайности, переступил границу гжечности. И пойдет еще дальше*» [6, С. 51].

Средством передачи исторического колорита и создания портретов людей прошлого в исторической прозе являются фамилии. В рассмотренных произведениях А. Наварича, З. Дудюк, В. Ковтун, Ю. Крашевского было зафиксировано 208 фамилий.

Как известно, антропонимическое пространство художественного произведения является отражением антропонимики определенного языка. В произведениях белорусских писателей можно выделить, во-первых, фамилии, образованные от календарных имен, во-вторых, фамилии, образованные от мирских имен отапельлятивного происхождения. Фамилии первой группы образованы главным образом при помощи суффиксов -ович-, -евич- (*Григорович, Яцкевич, Якимович, Апанасович, Урбанович, Пашкевич, Юхневич, Игнатович*); -ов-, -ов- (*Пиманов, Иванов, Никонов, Романов, Сазонов*); -ск- (*Анджеевский, Иванковский, Томашевский*). Писатель-историк Ю. Крашевский рассказывает о происхождении фамилии и о родословной **Олельковичей**: «*Софья Слуцкая происходила*

из старинного рода князей *Олельковичей*, которые вели свою родословную от внука великого князя литовского Ольгерда – *Олельки* (Александра) Владиславовича. Он воевал с татарами, участвовал в Грюнвальдской битве, подписал договор после войны Великого княжества Литовского и Польши с орденом крестоносцев» [5, С. 166]. Формой канонического имени *Ходко* (от *Федор*) мотивирована фамилия магнатов *Ходкевичей*: «На стенах комнатов висели портреты предков, начиная от *Ходки*, от которого вели свой род *Ходкевичи*» [5, С. 188].

Фамилии второй группы образовались от апеллятивов как лексико-семантическим способом (*Дрозд, Деркач*), так и с помощью различных суффиксов (*Дуров*). В основе этих фамилий лежат прозвища отапеллятивного происхождения, характеризующие индивида по различным признакам: по социальному положению, роду занятий, национальности (*Ковалевич, Ковалец, Татищев, Попов*); по физическим и моральным качествам (*Гуляев, Колмач, Некрасова, Головин, Малецкий*). Отметим также фамилии, образованные от прозвищ – названий птиц, животных, растений, явлений природы (*Квятковский, Козловский, Чиж, Дрозд, Баранович, Мамонтов, Репин, Муравьев, Гжибовский*), от названий предметов быта (*Лавашов, Катухов, Борщевский, Деркач*). Сложносуффиксальным способом образованы фамилии *Победоносцев, Богуславский*. Отдельно выделим группу фамилий оттопонимического происхождения: *Тверской, Мирский, Мещерский*.

Дефинитивная сущность «говорящих» фамилий раскрывается в контексте, создающем развернутое представление о персонажах. Значение фамилии одной из героинь романа «Литовский волк» Оксаны *Вабищевич* ассоциативно связывается с семантикой белорусских слов *вабиць* ‘восхищая, очаровывать своим видом, притягивать к себе’ [11, С. 102], *вабны* ‘завораживающий своим видом, привлекательный’ [11, С. 102]. Контекст способствует смысловому наполнению «говорящей» фамилии. Автор не раз останавливает внимание читателя на красоте, привлекательности Оксаны: «Вон Оксанка *Вабищевич*... то у нее и хвигура! Как у гипсовой статуи у пана Шоломицкого посреди сада. И хвигура, и ноги – всё как надо ...» [6, С. 37]. По-юношески влюбленный в жену пан Урбанович с восторгом думает об Оксане, сравнивая ее с богиней: «О, мати Божья! И как как сидит на ней платье! *Венера!*» [6, С. 32]. Стремясь добиться любви красавицы-жены, Урбанович примыкает к повстанцам Калиновского.

Выразителями коннотации национально-культурной специфики являются прозвища героев. В проанализированных произведениях выявлены 32 прозвища. В соответствии с признаками, которые становятся основой оценочно-характеристической номинации, можно выделить следующие тематические группы прозвищ.

Самыми образными являются антропонимы, отражающие нравственные качества, черты характера литературного героя. К прозвищам этой группы принадлежит именование одного из персонажей романа А. Наварича «Литовский волк» – умного слуги-управляющего, который помогал своему пану не только вести хозяйство, но и решать семейные проблемы: «*Мондриком* слугу прозвали, так как считался умным. За ловкость, толковость пан Урбанович держал *Мондрика* под рукой. Злые языки говорили, что в хозяйстве в Манкевичах все доведено до ума благодаря Мондриковой руке. За что бы ни брался *Мондрик*, все выходило наилучшим образом» [6, С. 30].

В среде образованной молодежи, семинаристов, героев романа З. Дуднок «Год 1812», бытовали прозвища, образованные путём метафорического употребления имён персоналий библейской и античной истории и культуры. Прозвание *Цицерон* относится к **поэтонимам-реминисценциям**. В основе прозвища – метафоризация имени римского оратора и писателя. «Говорящий» антропоним характеризует и оценивает талантливого семинариста, книжника Ивана Григоровича, будущего собирателя древних белорусских актов.

Набожность главного героя романа А. Наварича «Литовский волк» Яся Ковальца, который в минуты тяжких испытаний обращается к Богу, видя в нем опору и поддержку, подчеркивает прозвище *Святун*: «*Ясь сидел в подвале и постоянно молился. Над ним только посмеивались. “Святун, – говорили. – Молится. Дыру в небе промолит”*» [6, С. 21].

Описанием внешности и интеллектуальных способностей одного из приближенных Януша Радзивилла Томилы Томиловича является прозвище *Дубина*: «*Томилу Томиловича при дворе прозвали Дубина, ведь он и вправду был могуч и крепок, как дуб, к тому же – тугодум*» [5, С. 182].

Смысловая нагрузка коллективного прозвища *Рад-живилы*, мотивированного значением белорусского глагола *жывіць* ‘обеспечивать чем-н. необходимым для существования, деятельности, развития; быть для чего-н. источником существования, деятельности, развития’ [11, С. 201], раскрывается в контексте повести «Последняя из слущких князей»: «*Шляхта вообще была морально испорченной. Пожалуй, вся она стала равнодушной к моральной оценке своих поступков, не служила тому, к чему была призвана, а слепо шла за хозяевами, которые ее поили, кормили и использовали в своих целях. Радзивиллы называли шляхту сзаркq і раркq – шапка и кашка, что означало братскую дружбу и богатый стол; вот такая шляхта и оставила заметный след в истории их рода. Князь Николай Радзивилл, постоянно повторял, что он называет Радзивиллов не иначе как *Рад-живилы**» [5, С. 211].

Следующую тематическую группу составляют прозвища, образованные как результат имитации речи персонажа, её манеры, особенностей,

наиболее повторяющихся слов и фраз. Француз, герой романа «Год 1812», оставшийся в белорусской деревне, женившись на крестьянке, получил прозвище *Машер* за французское обращение к жене «*ма Шер* (моя дорогая)»: «*А он мне все что-то говорит Машер да Машер, мо думает, что меня Машию зовут?*» [3, С. 268].

В отдельную тематическую группу мы выделили прозвища, которые содержат информацию о роде занятий, профессии персонажей или их предков, например: «*Гужееды – прозвище Ковальцов. Один из Ясевых предков за правдой поехал в северную столицу империи, но никакой правды – без денег, без поддержки не добился. Узнал лиху. Должен был городским извозчиком, которых в то время дразнили гужеедами*» [6, С. 78].

Семейные (генеционимические) прозвища использовались в среде крестьян. Словообразовательной базой для таких прозваний служили имена, фамилии, прозвища родственных лиц (отца, деда, бабушки, жены, мужа). Так, муж получил прозвание-*гиноним*, соотносимое с прозвищем жены: «*В осиннике видно здешнего пристава, по кличке Усатиша. У его жены под носом усики. Поэтому и Усатиша. И он, пристав, Усатиша, и она – тоже*» [6, С. 83].

Анализ происхождения выявленных в исторической прозе белорусских авторов прозвищ показал, что большинство характеристических наименований образовано от нарицательных существи-

тельных, среди которых можно выделить следующие семантические группы: 1) названия лиц по нравственным качествам, профессии, занятию, социальному положению, национальности (*Святун, Археолог, Монгол, Генерал, Фарисей, Гужеед*), 2) названия явлений природы (*Дубина, Цапля, Чижик*); 3) названия оружия (*Гинжал*). От имени собственного образовано прозвище *Цицерон*.

Эмоционально-оценочная образность прозвищ литературных героев обусловлена национальной культурой, наличием принятых в обществе этических и эстетических норм. Национально-культурная специфика прозвищ выявляется посредством оценки деятельности человека, его нравственного облика, внешности, поведения.

Заключение. Важнейшими чертами ономастического пространства исторической прозы белорусских авторов являются преимущественное использование имен реальных исторических личностей, а также соответствие смысловой нагрузки и формы именовании героев структуре и семантике именослова периода господства канонических имён. Писатели актуализируют этимологическую семантику фамилий и прозвищ реальных исторических личностей, выражая оценочное отношение к персонажам. В контексте проанализированных произведений антропонимы выполняют поэтико-ономастическую функцию, компонентами которой являются оценочная, характеристическая, культурно-историческая и социальная функции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бут-Гусаім, С.Ф. Жанраўтваральная роля паэтонімаў у мастацкіх творах берасцейскіх пісьменнікаў / С.Ф. Бут-Гусаім. – Брэст : БрДУ, 2020. – 150 с. – Текст : непосредственный.
2. Витражи мудрости : афоризмы, крылатые слова, изречения / сост. М.В. Король. – Минск : Полымя, 1991. – 414 с. – Текст : непосредственный.
3. Дудюк, З.И. Год 1812 : худ. произведение / З.И. Дудюк. – Брест : Академия, 2004. – 312 с. – Текст : непосредственный.
4. Ковтун, В. Крест милосердия : худ. произведение / В. Ковтун. – Минск : Художественная литература, 1996. – 493 с. – Текст : непосредственный.
5. Крашевский, Ю.И. Король в Несвиже. 1784; Последняя из слущких князей : худ. произведение / Ю.И. Крашевский; пер. с пол. языка и коммент. М. Кенько. – Минск : Художественная литература, 2009. – 335 с. – Текст : непосредственный.
6. Наварич, А. Литовский волк / А. Наварич. – Текст : непосредственный // Маладосць. – 2003. – № 4. – С. 29-90.
7. Петрачкова, И.М. Жанраўтваральная роля онімаў / И.М. Петрачкова. – Текст : непосредственный // Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. – 2001. – № 1 (10). – С. 122-124.
8. Петрачкова, И.М. Художественное использование антропонимов в драматургии А. Вампилова / И.М. Петрачкова. – Текст : непосредственный // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2009. – № 3. – С. 64-68.
9. Петрачкова, И.М. Имена героев и мифопоэтические мотивы в драматургии Виктора Сергеевича Розова / И.М. Петрачкова – Текст : непосредственный // Пытанні мастацтвазнаўства, этналогіі і фалькларыстыкі. – 2009. – № 8. – С. 456-464.
10. Петрачкова, И.М. Художественное использование антропонимов в русской драматургии XX века / И.М. Петрачкова – Текст : непосредственный // Филологический аспект : сб. науч. тр. по материалам I междунар. науч.-практ. конф. (25 мая 2015 г.). Н.Новгород : Изд-во Нижегородского университета, 2015. – С. 50-54.
11. Глумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65 тысяч слоў / пад рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1996. – 784 с. – Текст : непосредственный.
12. Шур, В.В. Слова ў мастацкім кантэксце: онімы, метафары / В.В. Шур. – Мазыр : Выд-ва Мазырскага ўніверсітэта, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. But-Gusaim S.F. Zhanraŭtvaral'naja rolja pajetonimaŭ u mastackih tvorah berasciejских pis'mennikaŭ [Genre-forming role of poetonyms in works of literature by Brest writers]. Brest: BrDU, 2020. 150 p.
2. Vitrazhi mudrosti : aforizmy, krylatye slova, izrechenija [Stained glass windows of wisdom: aphorisms, winged words, sayings]. Minsk: Polymja, 1991. 414 p.
3. Dudjuk Z.I. God 1812 : hud. proizvedenie [Year 1812]. Brest: Akademija, 2004. 312 p.
4. Kovtun V. Krest miloserdija : hud. proizvedenie [Mercy Cross]. Minsk: Hudozhestvennaja literatura, 1996. 493 p.
5. Krashevskij J.I. Korol' v Nesvizhe. 1784; Poslednjaja iz sluckih knjazej: hud. proizvedenie [King in Nesvizh. 1784; The last of the Slutsk princes]. Minsk: Hudozhestvennaja literatura, 2009. 335 p.
6. Navarich A. Litovskij volk : hud. proizvedenie [Lithuanian wolf]. *Maladosc' [Youth]*, 2003, no. 4, pp. 29-90.
7. Petrachkova I.M. Zhanraŭtvaral'naja rolja onimaŭ [The role of onyms as a genre]. *Izvestija Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni Franciska Skoriny [Francisk Skorina Gomel State University Proceedings]*, 2001, no.1 (10), pp. 122-124.
8. Petrachkova I.M. Hudozhestvennoe ispol'zovanie antroponimov v dramaturgii A. Vampilova [Literary use of anthroponyms in Vampilov's dramaturgy]. *Vesnik Belaruskaga dzjarzhaŭnaga ŭniversiteta [Journal of the Belarusian State University]*, 2009, no. 3, pp. 64-68.
9. Petrachkova I.M. Imena geroev i mifopojetieskie motivy v dramaturgii Viktora Sergeevicha Rozova [Names of heroes and mythological motifs in the dramaturgy by Victor Sergeevich Rozov]. *Pytanni mastactvaznaŭstva, jetnologii i fal'klarystyki [Issues of art criticism, ethnology and folklore]*, 2009, no. 8, pp. 456-464.
10. Petrachkova I.M. Hudozhestvennoe ispol'zovanie antroponimov v ruskoj dramaturgii XX veka [Artistic use of anthroponyms in Russian dramaturgy of the XX century]. *Filologičeskij aspekt: sb. nauch. tr. po materialam I mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (25 maja 2015 g.) [Philological aspect]*. N.Novgorod: Izd-vo Nizhegorodskogo universiteta, 2015, pp. 50-54.
11. Tlumachal'ny sloŭnik belaruskaj litaraturnaj movy [Explanatory dictionary of the Belarusian literary language]. Minsk: BelJen, 1996. 784 p.
12. Shur V.V. Slova ŭ mastackim kantjeksce: onimy, metafary [Word in an artistic context: onyms, metaphors]. Mazyr: Vyd-va Mazyrskaga ŭniversiteta, 2013. 268 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Ф. Бут-Гусаим, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской филологии, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь, e-mail: svfbg@tut.by, ORCID: 0000-0002-4895-6947.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.F. But-Gusaim, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Belarusian Philology, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus, e-mail: svfbg@tut.by, ORCID: 0000-0002-4895-6947.

УДК 81.272

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_146

Мария Владимировна Гуль
г. Брест, Беларусь

**Особенности языковой политики в условиях глобализации
(на примере русского и белорусского языков)**

Статья посвящена рассмотрению особенностей языковой политики в условиях глобализации. Культурные процессы в рамках глобализации характеризуются доминированием мирового языка (английского) и могут привести к гомогенизации. В таких условиях сохранение и развитие национального языка как компонента этнокультурной идентичности приобретает особую важность, что понимают как русские, так и белорусские социолингвисты. Уровень жизнеспособности русского языка оценивается как безопасный. Русский язык является общегосударственным языком в Российской Федерации и одновременно этническим языком. Для русистики приоритетным являются такие направления, как лингвистическая экспертиза, разработка проблем лингвистической безопасности, лингвокоммуникативной безопасности. Несмотря на то, что белорусский язык является одним из государственных языков Республики Беларусь и языком титульной нации, он находится под угрозой. Белорусистика сосредоточена на исследовании проблем близкородственного билингвизма и смешанной белорусско-русской речи.

Ключевые слова: белорусский язык, глобализация, русский язык, социолингвистика, языковая политика.

Maria Vladimirovna Gul
Brest, Belarus

The Peculiarities of Language Policy in the Context of Globalization (on the Example of the Russian and Belarusian Languages)

The article is devoted to the consideration of the features of language policy in the context of globalization. Cultural processes within the framework of globalization are characterized by the dominance of the world language (English) and can lead to homogenization. Under such conditions, the preservation and development of the national language as a component of ethnocultural identity is of particular importance, which is understood by both Russian and Belarusian sociolinguists. The level of viability of the Russian language is assessed as safe. The Russian language is the national language of the Russian Federation and at the same time an ethnic language. For Russian studies, such areas as linguistic expertise, the development of problems of linguistic security, and linguo-communicative security are a priority. Despite the fact that the Belarusian language is one of the state languages of the Republic of Belarus and the language of the titular nation, it is under threat. Belarusian studies are focused on the study of the problems of closely related bilingualism and mixed Belarusian-Russian speech.

Keywords: The Belarusian language, globalization, the Russian language, sociolinguistics, language policy.

Введение. Процесс глобализации самым непосредственным образом влияет на общественную жизнь, ускоряет интеграционные процессы, способствует более тесному сотрудничеству в области науки, культуры, спорта. Но в то же время процесс глобализации в определенной степени несет угрозу этнокультурной и социальной идентичности, разрушает то, что объединяет нацию. В таких условиях на первый план выступает язык как мощнейший компонент этнокультурной идентичности, как средство сохранения национально-культурных ценностей, духовно-нравственного единства общества. Язык является основой национальной идентичности, и от того, насколько мы сохраним чистоту и уникальность родного языка, зависит судьба и будущее нации. Цель работы – раскрыть особенности языковой политики в условиях глобализации (на примере русского и белорусского языков). Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: 1) выявить основные вызовы и угрозы национальным языкам; 2) описать основные направления языкового строительства в современных условиях.

Исследовательская часть. Для современных гуманитарных наук важной проблемой является сущность и роль глобализации в современном обществе. Условно определения глобализации можно разделить на две большие группы: 1) те, кто считает главной движущей силой глобализации интенсификацию экономических отношений; 2) те, которые ориентированы на культурный процесс, предполагающий противоречивые процессы (гомогенизацию и диверсификацию).

Глобализация имеет важный языковой аспект. Быстрый обмен информацией, новые социальные условия самым непосредственным образом сказываются как на языковой ситуации в национальных государствах, так и на межязыковом взаимодействии. При общении собеседники из разных стран могут использовать свой родной язык (если на нем говорит другой собеседник) или какой-то третий язык. Идеальным решением является использование третьего языка (например, эсперанто) для международного общения, поскольку в этом случае естественные языки сохраняют свой статус-кво.

Однако это решение остается идеальным. Под языковой глобализацией понимается процесс активного языкового взаимодействия в условиях доминирования одного из языков как мирового языка. Развитие открытого универсального информационно-коммуникативного пространства обусловило распространение двуязычия. Таким образом, языковая глобализация характеризуется двумя тенденциями: с одной стороны, двуязычием и полиязычием, которые способствуют более глубокому пониманию языков и культур; с другой стороны, стремлением к универсальному языку, который объединит всех жителей планеты и позволит свободно общаться без языковых барьеров.

Английский лингвист Д. Кристал предполагает, что в современных условиях общий язык может предоставить обществу ранее неизвестные возможности для взаимопонимания и международного взаимодействия. И английский язык как нельзя лучше подходит для этой роли [10, С. XIII], поэтому он приобрел статус глобального языка. Превращение английского языка в глобальный *lingua franca* произошло чрезвычайно быстро: в 1950 г. идея использования английского языка в качестве мирового языка казалась лишь отдаленной теоретической возможностью, но лишь спустя 50 лет эта идея стала политической и культурной реальностью. В какой-то степени английский язык стал одним из символов глобализации. По подсчетам Д. Кристала, число людей, говорящих по-английски, достигло 1,5 миллиарда человек [10, С. 6] и это число продолжает расти. Английский можно назвать языком науки, торговли, спорта, музыки и информационных технологий. По мнению Д. Кристала, язык становится глобальным, когда он начинает играть особую роль, и эта роль признается в каждой стране [10, С. 3]. Эта роль может проявляться по-разному: 1) язык может быть родным; 2) язык может стать официальным языком страны, языком правительства, судов, СМИ, образования; 3) язык может стать приоритетным иностранным языком для изучения в системе образования определенной страны (английский язык изучается как иностранный более чем в 100 странах мира).

Понятие, противостоящее глобализации, – идентичность: культурная, языковая, этническая, национальная. Несомненно, что именно язык является одним из средств сохранения идентичности. Новая социальная реальность ставит национальные языки в качественно новые условия. Они по-прежнему продолжают взаимодействовать с соседними языками, но в то же время активно взаимодействуют с английским. В условиях американизации/англизации одним из приоритетных направлений языковой политики является противодействие агрессивным заимствованиям из английского языка. Например, во Франции на государственном уровне реализуется эффективная языковая политика, направленная на франсизацию – замену английских заимствований (в том числе терминологических) французскими эквивалентами. Генеральная делегация французского языка и языков Франции вместе с Генеральной комиссией по терминологии и неологии публикует рекомендуемые французские варианты. Например, для обозначения всемирной паутины предлагается использовать термин «Toile», а вместо интернационализма «глобализация» использовать слово «мондиализация» (mondialisation).

Таким образом, в условиях доминирования глобального языка в межкультурной коммуникации и информационном пространстве особую значимость приобретает поддержание этнокультурной идентичности, важным компонентом которой выступает родной язык. Языковая политика национальных государств часто ориентировано на защиту языка от иноязычной экспансии и сохранение его чистоты.

Социолингвистическая характеристика русского языка. По степени распространенности русский язык занимает четвертое место в мире. В 2005 г. количество русскоговорящих оценивалось как 278 млн человек. По прогнозам к 2025 г. количество знающих русский язык сократится до 152 млн человек. По состоянию на 2011 г. русский язык является родным для 163,8 млн человек; 114 млн человек владеют русским как вторым языком [4, С. 70–71]. Согласно «Атласу языков мира, находящихся под угрозой исчезновения» уровень жизнеспособности русского языка определен как безопасный [9].

В социолингвистических исследованиях российских ученых центральным вопросом можно считать лингвистическую (языковую) безопасность. Понятие «лингвистическая безопасность» является многомерным. Основной взгляд на этот вопрос высказала ректор Московского государственного лингвистического университета, академик РАО И. И. Халеева, которая считает, что основной проблемой лингвистической безопасности является обеспечение устойчивого развития общегосударственного языка (русского) во взаимодействии с другими языками [7, С. 5]. Исследование лингвистическими методами нового типа взаимодействия языков и культур народов России – на уровне взаимодействия ментальностей – одна из приоритетных задач Научного центра русского

языка Московского государственного лингвистического университета [там же]. При разработке направлений языкового строительства перед российскими социолингвистами стоит сложная задача – с одной стороны, развитие русского языка, который является одновременно и общегосударственным, и этническим; с другой стороны, развитие и сохранение других этнических языков, которых в России насчитывается 160 (согласно данным И. И. Халеевой). Статус русского языка закреплен документально: 25 октября 1991 г. был принят «Закон о языках народов РСФСР», который объявил русский язык государственным на всей территории страны. Статус русского языка как государственного был провозглашен в Конституции Российской Федерации 1993 г. Важным юридическим фактором обеспечения лингвистической безопасности страны является федеральный закон «О государственном языке РФ» (от 01 июня 2005 г.), который определяет статус русского языка как системообразующего фактора сохранения целостности РФ и национального символа на международной арене. В стране действует Комиссия по русскому языку при Министерстве образования и науки РФ, основной задачей которой является отслеживание языковой ситуации в стране.

В более узком смысле понятие «лингвистическая безопасность» связано с сохранением чистоты и национально-культурной специфики русского языка. Угрозами национальному языку считаются: необоснованные заимствования, гибриды и кальки; обилие нецензурной лексики; снижение уровня грамотности и речевой культуры населения; ошибочное использование слов в несвойственных для русского языка значениях под влиянием других языков, в частности английского; утрату позиций русского языка на постсоветском пространстве; плохое знание русского языка мигрантами, приезжающими в Россию; примитивизация и криминализация речи; утрата стилового разнообразия и культурных аллюзий; языковые манипуляции; проблемы, связанные с политической корректностью [6, С. 140]. И. В. Баженова и В. А. Пищальникова отмечают, что лингвистическая экспансия ведет не только к деформации национального языка, но и к повреждению национальных когнитивных моделей и стратегий [1, С. 4]. Одним из приоритетных направлений развития языкознания является лингвистическая экспертиза, направленная на выявление спорной, недостоверной, опасной информации в текстах. Близким направлением является разработка проблемы лингвокоммуникативной безопасности, что предусматривает обеспечение защиты от вербальных преступлений и несанкционированного использования личной информации [2].

Таким образом, основным направлением языковой политики является обеспечение устойчивого развития русского языка во взаимодействии с другими этническими языками и усиление его роли в качестве средства межнационального общения. Кроме этого, усилия социолингвистов направлены

на сохранение стабильности языка как самобытной структуры с особенными познавательными моделями и стратегиями; на защиту языка от иноязычной экспансии; на сохранение норм русского литературного языка, на предотвращение вербальных преступлений и защиту личной информации.

Социолингвистическая характеристика белорусского языка. Согласно переписи 2019 г. 5094928 жителей Республики Беларусь указали родным языком белорусский, дома же на нем разговаривают 2447764 (данные сайта pravo.by). Белорусский язык является официальным языком Республики Беларусь и языком титульной нации. 26 января 1990 г. был принят «Закон о языках», согласно которому белорусский язык признавался единственным государственным языком в БССР. 25 августа 1991 г. внеочередная сессия Верховного Совета БССР приняла закон «О придании статуса конституционного закона Декларации Верховного Совета БССР о государственном суверенитете БССР и постановлению «Об обеспечении политической и экономической независимости БССР, что фактически стало провозглашением независимости БССР. 19 сентября 1991 г. БССР была переименована в Республику Беларусь. В ноябре 1996 г. после проведения общегосударственного референдума в Конституцию Республики Беларусь были внесены поправки, одной из которых стало предоставление статуса государственного русскому языку (наряду с белорусским). Роль белорусского языка в жизни общества начинает снижаться, он вытесняется из таких важных сфер жизнедеятельности людей, как государственное управление, образование, наука. На современном этапе русский язык доминирует практически во всех сферах коммуникации. Но белорусский язык по-прежнему является одним из государственных языков, он используется в сферах образования, науки, культуры, религии. Согласно «Атласу языков мира, находящихся под угрозой исчезновения» уровень жизнеспособности белорусского языка определен как уязвимый из-за широкого распространения русского языка в Беларуси [9].

В стране принята «Концепция национальной безопасности Республики Беларусь» (2010 г.), которая обеспечивает единство подходов к формированию и реализации государственной политики национальной безопасности. В социальной сфере одним из главных национальных интересов является развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества, сохранение и приумножение его культурного наследия, укрепление патриотизма. Несомненно, белорусский язык является неотъемлемой частью культурного наследия нации. Республиканская терминологическая комиссия при Национальной академии наук Беларуси разрабатывает предложения по согласованию вопросов в области терминологии.

Одним из самых авторитетных белорусских ученых в области социо- и эколингвистики по праву считается Г. А. Цихун. По его мнению факторами, представляющими угрозу белорусскому

языку, являются доминирование русского языка в большинстве сфер общения, распространение смешанной белорусско-русской речи, непродуманное вмешательство в языковой процесс (орфографические реформы белорусского языка). Немецкие исследователи Г. Генчель и Б. Киттель после проведенного социолингвистического исследования приходят к выводу, что в семейных ситуациях белорусов превалирует русский язык и смешанная белорусско-русская речь. Белорусский язык играет достаточно большую роль только для представителей старшего поколения, жизнь которых прошла в деревне [3, С. 32].

Г. А. Цихун утверждает, что вестернизация, или американизация, не создает угрозу существованию славянских языков, этот процесс затрагивает пока только культуру речи некоторых языков [8, С. 163]. Но все же некоторые исследователи полагают, что вестернизация несет с собой определенные риски. В монографии «Беларусь: интеграционное измерение» С. А. Кизима дает рекомендации относительно вызовов распространения западной культуры. Одной из рекомендаций является необходимость принятия законов по образцу Франции или Ирана, карающих чрезмерное употребление англицизмов в служебной деятельности государственных служащих [5, С. 230].

Таким образом, наибольшие опасения белорусских социолингвистов вызывает несбалансированный близкородственный билингвизм, который привел к вытеснению белорусского языка из многих сфер жизнедеятельности общества. Некоторые исследователи осуждают чрезмерное увлечение англицизмами и выступают за принятие пуристических законов.

Заключение. В современных условиях английский язык стал глобальным и оказывает достаточно большое влияние на национальные языки. Стремление сохранить чистоту языка и защитить его от чрезмерной англоязычной экспансии характерно и для русских, и для белорусских социолингвистов. Однако статус этих двух славянских языков разный. Уровень жизнеспособности русского языка оценивается как безопасный, в то время как белорусский язык находится под угрозой. Статус языка определяет остальные вопросы, которые требуют решения. Для русистики приоритетным являются такие направления, как лингвистическая экспертиза, разработка проблем лингвистической безопасности, лингвокоммуникативной безопасности. Белорусистика сосредоточена на исследовании проблем близкородственного билингвизма и смешанной белорусско-русской речи.

Статья написана в рамках НИР «Лінгвістычная бяспека ва ўмовах глабалізацыі: выклікі запазычвання з іншых моў (на прыкладзе сучаснай беларускай мовы)» («Лингвистическая безопасность в условиях глобализации: вызовы заимствования из других языков (на примере современного белорусского языка)», номер государственной регистрации 20221040 от 01.07.2022 г.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баженова, И.В. Актуальные проблемы лингвистической безопасности / И.В. Баженова, В.А. Пищальникова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2015. – 151 с. – Текст : непосредственный.
2. Вандышева, А.Н. К проблеме лингвистической безопасности личности / А. Н. Вандышева. – Текст : электронный // Научный аспект. – 2015. – № 1. – URL: <https://na-journal.ru/1-2015-gumanitarnye-nauki/553-k-probleme-lingvisticheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (дата обращения: 17.08.2022).
3. Генчэль, Г. Змешанае маўленне, змешаны дыскурс. Моўныя тыпы. Беларуская і руская мовы і змешанае маўленне ў беларускіх сем'ях / Г. Генчэль, П. Цэлер. – Текст : непосредственный // Роднае слова. – 2014. – № 3. – С. 30–33.
4. Грицко, М.И. Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России / М.И. Грицко. – Текст : непосредственный // Идеи и идеалы. – 2011. – № 3. – С. 63–78.
5. Кизима, С.А. Вызовы западного глобализационного проекта и национальное государство : монография / С.А. Кизима. – Минск : Акад. управ. При Президенте РБ, 2008. – 266 с. – Текст : непосредственный.
6. Леонтович, О.А. Языковая безопасность и безопасность языка в медиаурбанистическом дискурсе: взаимопроникновение понятий / О.А. Леонтович. – Текст : непосредственный // АПФ & ПЛ. Тематический выпуск. Многомерность дискурса. – 2021. – № 1. – С. 137–149.
7. Халеева, И. И. Государственно-политические аспекты лингвистической безопасности России / И. И. Халеева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 550. – С. 5–9. – Текст : непосредственный.
8. Цыхун, Г. А. Славянскія мовы ў святле экалінгвістыкі / Г. А. Цыхун // Выбраныя працы: беларусістыка, славістыка, арэальная лінгвістыка / Г. А. Цыхун ; Бел. дзярж. ун-т, філал. фак-т, Ін-т мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы НАН Беларусі, Беларус. камітэт славістаў. – Мінск : РІВШ, 2012. – С. 149–166. – Текст : непосредственный.
9. Atlas of the World's Languages in Danger / the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010. – 3d ed. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026> (accessed: 24.08.2022). – Text : electronic.
10. Crystal, D. English as a Global Language / David Crystal. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 212 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Bazhenova I.V., Pishhal'nikova V.A. Aktual'nye problemy lingvisticheskoy bezopasnosti [Actual problems of linguistic security]. Moscow: JuNITI-DANA: Zakon i pravo, 2015. 151 p.
2. Vandysheva A.N. K probleme lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti [On the problem of linguistic security of the individual]. *Nauchnyj aspekt [Scientific aspect]*, 2015, no. 1. URL: <https://na-journal.ru/1-2015-gumanitarnye-nauki/553-k-probleme-lingvisticheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (Accessed 17.08.2022).
3. Genchjel' G., Cjeler P. Zmeshanae maŷlenne, zmeshany diskurs. Moŷnyja typy. Belaruskaja i ruskaja movy i zmeshanae maŷlenne ŷ belaruskich sem'jah [Mixed speech, mixed discourse. Language types. Belarusian and Russian languages and mixed speech in Belarusian families]. *Rodnae slova [Native word]*, 2014, no. 3, pp. 30–33.
4. Gricko M.I. Lingvisticheskaja bezopasnost' – odin iz faktorov bezopasnosti mnogonacional'noj Rossii [Linguistic security is one of the security factors of multinational Russia]. *Idei i idealy [Ideas and ideals]*, 2011, no. 3, pp. 63–78.
5. Kizima S.A. Vyzovy zapadnogo globalizacionnogo proekta i nacional'noe gosudarstvo: monografija [Challenges of the Western globalization project and the nation-state]. Minsk: Akad. uprav. Pri Prezidente RB, 2008. 266 p.
6. Leontovich O.A. Jazykovaja bezopasnost' i bezopasnost' jazyka v mediaurbanisticheskom diskurse: vzaimoproniknovenie ponjatij [Language safety and language safety in media urban discourse: interpenetration of concepts]. *APF & PL. Tematicheskij vypusk. Mnogomernost' diskursa [APF & PL. Thematic issue. The multidimensionality of discourse]*, 2021, no. 1, pp. 137–149.
7. Haleeva I. I. Gosudarstvenno-politicheskie aspekty lingvisticheskoy bezopasnosti Rossii [State-political aspects of linguistic security]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities.]*, 2008, no. 550, pp. 5–9.
8. Cyhun G. A. Slavjanskija movy ŷ svjatle jekalingvistyki [Slavic languages in the light of ecolinguistics]. Cyhun G.A. *Vybranyja pracy: belarusicystyka, slavistyka, arjeal'naja lingvistyka [Selected works: Belarusian studies, Slavic studies, Areal Linguistics]*. Minsk: RIVSh, 2012, pp. 149–166.
9. Atlas of the World's Languages in Danger. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026> (Accessed 24.08.2022).
10. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.В. Гуль, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: boxformail35@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2325-8664.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.V. Gul, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of English Philology, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: boxformail35@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2325-8664.

**Анастасия Николаевна Зельфиева,
Ирина Сергеевна Шишкина**
г. Киров

Лингвокультурологические особенности англоязычного юмора в кинематографе и художественной литературе

Актуальность работы обусловлена повсеместной глобализацией и культурным обменом и, как следствие, растущей потребностью в налаживании коммуникации между представителями разных культур. Зачастую при переводе юмора возникают проблемы на всех стадиях переводческого процесса, различия в истории народа, географическом местоположении и прочие факторы могут стать причиной недопонимания, вследствие чего возникает потребность в изучении юмора и характерных ему лингвокультурологических особенностей. Цель настоящей статьи состоит в изучении роли лингвокультурологических особенностей юмора при переводе с английского языка на русский. Материалом исследования послужили сериал «Офис», фильм «Типа крутые легавые» и серия книг «Гарри Поттер». Проведенный анализ показал, что наиболее часто используемыми способами являются компенсация, замена части речи и объединение предложений. Полученные в ходе исследования данные и сведения могут быть использованы в практической деятельности переводчика.

Ключевые слова: юмор, лингвокультурология, перевод юмора, кинематограф, художественная литература.

**Anastasia Nikolaevna Zelfieva,
Irina Sergeevna Shishkina**
Kirov

Linguistic features of humor in English present in cinematography and literary fiction

The relevance of the work is due to widespread globalization and cultural exchange, which causes the growing need to establish communication between representatives of different cultures. As a rule, problems arise at each stage in the process of translation. The reason is historical misalignment, different geographical location and other factors that can be the result of misunderstanding. Therefore, there is a need to study humour and its characteristic linguistic and cultural features. This paper aims at analyzing the role of linguacultural features of humour in translation from English into Russian. The research material was the TV series "The Office", the "Hot Fuzz" movie and the Harry Potter book series. The analysis showed that the most commonly used methods are compensation, part of speech replacement and combining sentences. The data and information obtained during the research can be used in practical activities of translators.

Keywords: humour, linguacultureology, humour translation, cinematography, literary fiction.

Введение. Юмор существует с незапамятных времен и всегда был незаменимым средством успешной коммуникации как между отдельными индивидами, так и между целыми культурами, у юмора нет географических границ и возрастных ограничений. Кроме того, юмор включает в себе черты идентичности людей и поэтому является отличным инструментом самовыражения человека, а также передачи эмоций и отношения к чему-либо в комической форме. Вследствие насыщенности юмора лингвокультурологическими особенностями в ходе перевода возникают трудности.

Объектом данного исследования является юмор. Предметом исследования являются лингвокультурологические особенности юмора в кинематографе и художественной литературе.

Актуальность данной работы заключается в адекватном переводе англоязычного юмора в соответствии с его лингвокультурологическими особенностями.

Целью исследования является изучить роль лингвокультурологических особенностей юмора при переводе с английского языка на русский. Для достижения поставленной цели требуется решение следующих задач:

1. Дать определение понятию «юмор»;
2. Определить понятие лингвокультурологии;

3. Рассмотреть лингвокультурологические особенности англоязычного юмора;

4. Изучить истоки зарождения англоязычного юмора и ценности американского и британского народов.

Методы исследования.

В основе разбора данной проблемы выступают теоретический анализ и обзор научной литературы, метод сплошной выборки, сопоставление и обобщение информации, анализ различных лексических, грамматических и лексико-грамматических особенностей.

Результаты исследований, их обсуждение.

Основываясь на исследованиях таких ученых-лингвистов как И.В. Вержинская, В.И. Даль, В.И. Карасик, Б.И. Кононенко, Ю.П. Королева, Т.Я. Костюченко, Р. Мартин, С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, Г.М. Старыгина, Д.Н. Ушаков, К. Рурк, Л.П. Иванова были выведены и представлены определения понятий юмора, лингвокультурологии и менталитета. Данные определения стали базой для исследования и проведения анализа специфики перевода юмористических произведений.

Многие ученые стремились дать определение понятию юмор.

Так, В.И. Даль считает, что «юмор» является некой веселой, острой, шутливой складкой ума,

умеющей замечать и резко, однако безобидно, выставлять непривычные особенности нравов и обычаев, свойственных тому или иному человеку или культуре.

По мнению Ю.П. Королевой, юмор – это определенная способность мозга находить и ценить смешное и нелепое.

В понимании А.Б. Бушева юмор – это вид смешного, объединяющий насмешку и сочувствие, когда оболочка шутки содержит в себе комизм, а внутри находится личная причастность.

Исходя из определений, выдвинутых вышеперечисленными лингвистами, было составлено единое определение понятия юмор. Юмор содержит такие компоненты, как насмешка и соперничество, внешняя комическая трактовка и ощущение внутренней причастности к тому, что кажется смешным, а также выполняет функцию выражения личного отношения человека к окружающему миру в забавной и комической форме, тем самым интегрируя его в социальном пространстве и помогая пройти процесс адаптации.

В ходе исследования проводился анализ лингвокультурологических особенностей перевода англоязычных юмористических произведений. Были выявлены главные лингвокультурологические особенности англоязычного юмора в Великобритании и США.

Таким образом, главными лингвокультурологическими особенностями англоязычных юмори-

стических произведений являются: низкая частотность приемов недосказанности, минимальное наличие элементов, вызывающих логический анализ, предельная синтаксическая частота, низкая частотность использования абстрактных понятий и наличие специфической лексики; преобладают темы социального и расового неравенства, высмеивание глупости и негативных черт человека, тема отношений между женщинами и мужчинами, тема судебных разбирательств и адвокатской недобросовестности. Данные принципы важно передать в процессе перевода, чтобы работа была выполнена качественно и оказала необходимый результат на реципиента.

Переводчику необходимо обращать внимание на распространенные лингвокультурологические особенности юмора в оригинальном произведении, чтобы не потерять в процессе перевода эффект, оказываемый автором на реципиента. Для достижения данного результата необходимо познакомиться с англоязычной культурой и менталитетом, чтобы заметить характерные особенности англоязычного юмора и адекватно передать их в процессе перевода.

Далее был проведен анализ переводческих трансформаций, используемых при переводе юмора в кинематографе и художественной литературе. Чаще всего в переводе приведенных примеров используются грамматические трансформации (66%). (Рис. 1)

Частота использования переводческих трансформаций по типам



Рис. 1 Диаграмма частоты использования переводческих трансформаций при переводе, каждый тип в отдельности

Грамматические трансформации являются довольно распространенными при переводе юмора. Самой большой группой грамматических трансформаций являются компенсация (25%), замена части речи (25%) и объединение предложений (14%). Переводчикам необходимо помнить, что для достижения успешного комического эффекта в про-

цессе перевода некоторых юмористических высказываний приходится компенсировать выражения на переводном языке (ПЯ) путем объяснения значения или поиска эквивалента на ПЯ для соблюдения недосказанности, поэтому необходимо выбирать наиболее подходящие трансформации, чтобы в результате получился адекватный перевод. (Рис. 2)

Частота использования переводческих трансформаций

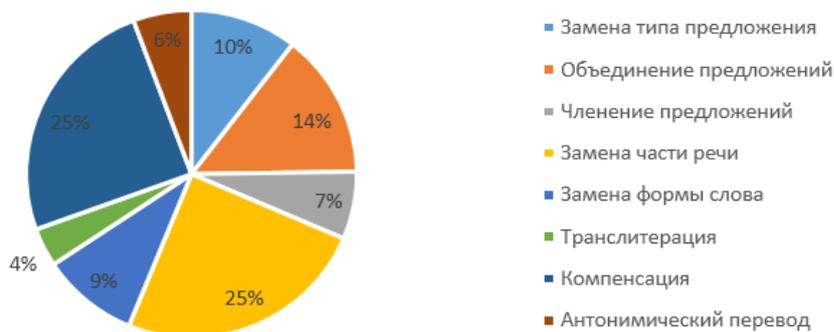


Рис. 2 Диаграмма частоты использования переводческих трансформаций при переводе

Выводы. В ходе работы представилось рассмотреть понятие «юмора», «лингвокультурологии», историю зарождения юмора в США и Великобритании, а также главные лингвокультурологические особенности англоязычных произведений. При проведенном анализе языковых особенностей было выявлено, что чаще всего при переводе англоязычного юмора используются грамматические

трансформации (66%). Практическая значимость настоящей работы заключается в том, что результаты проведенного в настоящей работе исследования могут быть использованы для ведения международных переговоров или бизнеса, в работе письменных и устных переводчиков, при переводе сериалов, фильмов и книг англоязычного производства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бушев, А.Б. Жанры и языковые механизмы комического / А.Б. Бушев. – Текст : непосредственный // Альманах кафедры культурологии и Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета. – Санкт-Петербург, 2011. – Вып. 12. – С. 217-234.
2. Вержинская, И.В. Лингвокультурологический анализ британской и американской юмористической фэнтези (на материале произведений Т. Пратчетта и Ш. Теппер) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.В. Вержинская. – Челябинск, 2012. – 174 с. – Текст : непосредственный.
3. Вержинская, И.В. Понятие «юмор» в лингвокультурологическом аспекте / И.В. Вержинская. – Текст : непосредственный // Наука и современность. – Оренбург, 2012. – Вып. 1. – С. 105-108.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. Р-Я / В.И. Даль. – Москва : РИПОЛ классик, 2006. – 667 с. – Текст : непосредственный.
5. Иванова, Л.П. Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) / Л.П. Иванова. – Текст : непосредственный // Логический анализ языка: языковые механизмы комизма / под науч. ред. Н. Д. Арутюнова. – Москва : Индрик, 2007. – С. 560-569.
6. Карасик, В.И. Лингвокультурные характеристики английского юмора : дис. ... канд. филол. наук / В.И. Карасик. – Волгоград, 2001. – 193 с. – Текст : непосредственный.
7. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. – Текст : непосредственный.
8. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – Москва : Вече : АСТ, 2003. – 509 с. – Текст : непосредственный.
9. Королева, Ю.П. Роль просодии в реализации юмора и иронии в британской публичной речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.П. Королева. – Москва, 2008. – 18 с. – Текст : непосредственный.
10. Королева, Ю.П. Understanding English Humor / Ю.П. Королева. – Москва : Нац. кн. центр, 2014. – 63 с. – Текст : непосредственный.
11. Костюченко, Т.Я. Ценностные основания культуры США : автореф. дис. ... канд. культурологии / Т.Я. Костюченко. – Кемерово, 2006. – 27 с. – Текст : непосредственный.
12. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 478 с. – Текст : непосредственный.
13. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4 изд., доп. – Москва : ИТИ Технологии, 2008. – 938 с. – Текст : непосредственный.
14. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 799 с. – Текст : непосредственный.
15. Rourk, C. American Humor: A Study of the National Character / C. Rourk. – NYRB Classics, 2004. – 258 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Bushev A.B. Zhanry i jazykovye mehanizmy komicheskogo [Genres and linguistic mechanisms of the comic]. *Al'manah kafedry kul'turologii i Centra izuchenija kul'tury filosofskogo fakul'teta Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta. Vyp. 12 [Almanac of the Department of Cultural Studies and the Center for the Study of Culture of the Faculty of Philosophy of St. Petersburg State University]*. Sankt-Peterburg, 2011, pp. 217-234.
2. Verzhinskaja I.V. Lingvokul'turologicheskij analiz britanskoj i amerikanskoj jumoristicheskoj fjentezi (na materiale proizvedenij T. Pratchetta i Sh. Tepper). Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Linguistic and cultural analysis of British and American humorous fantasy (based on the works of T. Pratchett and Sh. Tepper)]. Ph. D. (Philology) thesis. Cheljabinsk, 2012. 174 p.
3. Verzhinskaja I.V. Ponjatije «jumor» v lingvokul'turologicheskom aspekte [The concept of "humor" in the linguocul'turological aspect]. *Nauka i sovremennost'. Vyp. 1 [Science and modernity. Issue 1]*. Orenburg, 2012, pp. 105-108.
4. Dal' V.I. Tolkovij slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka. T. 4. R-Ja [Science and Modernity. Issue 1]. [Explanatory Dictionary of the living Great Russian language. Vol. 4. R-Ya]. Moscow: RIPOL klassik, 2006. 667 p.
5. Ivanova L.P. Lingvokul'turologicheskie aspekty komicheskogo (k postanovke problemy) [Linguistic and cultural aspects of the comic (to the formulation of the problem)]. In N.D. Arutjunova (ed.). *Logicheskij analiz jazyka: jazykovye mehanizmy komizma [Logical analysis of language: linguistic mechanisms of comedian]*. Moscow: Indrik, 2007, pp. 560-569.
6. Karasik V.I. Lingvokul'turnye karakteristiki anglijskogo jumora. Dis. kand. filol. nauk [Linguistic and cultural characteristics of English humor. Ph. D. (Philology) diss.]. Volgograd, 2001. 193 p.
7. Karasik V.I. Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.
8. Kononenko B.I. Bol'shoj tolkovij slovar' po kul'turologii [Large explanatory dictionary of Cultural Studies]. Moscow: Veche : AST, 2003. 509 p.
9. Koroleva Ju.P. Rol' prosodii v realizacii jumora i ironii v britanskoj publichnoj rechi. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [The role of prosody in the realization of humor and irony in British public speech. Ph. D. (Philology) thesis]. Moscow, 2008. 18 p.
10. Koroleva Ju.P. Understanding English Humor. Moscow: Nac. kn. centr, 2014. 63 p.
11. Kostjuchenko T.Ja. Cennostnye osnovanija kul'tury SShA. Avtoref. dis. kand. kul'turologii [The value foundations of US culture. . Ph. D. (Cultural Studies) thesis]. Kemerovo, 2006. 27 p.
12. Martin R. Psihologija jumora [Psychology of Humor]. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 478 p.
13. Ozhegov S., Shvedova I. N.Ju. Tolkovij slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij [Explanatory dictionary of the Russian language]. Ros. akad. nauk, In-t rus. jaz. im. V.V. Vinogradova (ed.). Moscow: ITI Tehnologii, 2008. 938 p.
14. Ushakov D.N. Tolkovij slovar' sovremennogo russkogo jazyka [Explanatory dictionary of modern Russian language]. Moscow: Adelant, 2014. 799 p.
15. Rourke C. American Humor: A Study of the National Character. NYRB Classics, 2004. 258 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Зельфиева, студент, факультет лингвистики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud107726@vyatsu.ru.

И.С. Шишкина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода факультета лингвистики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11848@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5856-398X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Zelfieva, student, The Linguistics Department, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud107726@vyatsu.ru.

I.S. Shishkina, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of the Linguistics and Translation, Linguistics Faculty, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11848@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5856-398X.

УДК: 811.111

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_154

**Марина Андреевна Куимова,
Светлана Олеговна Макеева**
г. Екатеринбург

Лингвистические средства создания лингвокультурного фона в романе Халеда Хоссейни “The Kite Runner”

В представленной статье раскрывается содержание понятий топоним, антропоним и лингвокультурный фон, а также рассматривается алгоритм анализа контекстов, раскрывающих главные темы романа, обозначенные топонимами и антропонимом. Материалом для исследования послужили три главы романа Х.Хоссейни “The Kite Runner”. Авторы провели анализ ряда контекстов отобранного материала и выявили часто используемые автором лингвистические средства создания лингвокультурного фона, актуализирующие определенную тему, а также наиболее частотные лексические единицы (далее ЛЕ) представляющие ключевые темы романа, распределив их по трем группам: 1) ЛЕ, непосредственно связанные с темой, 2) ЛЕ, связанные с темой постоянными ассоциациями, 3) ЛЕ, связанные с

темой случайными ассоциациями. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования полученных в процессе итогов в практике лексикологии и стилистики.

Ключевые слова: жанр миграционной литературы, топоним, антропоним, лингвокультурный фон

**Marina Andreevna Kuimova,
Svetlana Olegovna Makeeva**
Yekaterinburg

Linguistic means of creating a linguocultural background in Khaled Hosseini's novel "The Kite Runner"

The article covers the concepts of toponym, anthroponym and linguocultural background, and also examines the algorithm for analyzing contexts that reveal the main themes of the novel, expressed by two toponyms and one anthroponym. The material for the study was three chapters of Khaled Hosseini's novel "The Kite Runner". The authors analyzed a number of contexts of the selected material and identified the linguistic means often used by the author to create a linguocultural background that actualize a certain theme, as well as distributing the most frequently used lexical units (hereinafter referred to as LU) into three groups: 1) LU directly connected with the theme, 2) LU connected with the theme through constant associations, 3) LU connected with the theme through casual associations. The practical significance of the article lies in the possibility of using the results obtained in the process in the practice of lexicology and stylistics.

Keywords: migration literature, toponym, anthroponym, linguocultural background.

Понятие «двуязычие», или «билингвизм», как «способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [7, С. 67] было дано в начале XX века, в настоящее время является в большей степени общепринятым. Появление теории культурального перевода указывает на то, что взаимообогащение пересекающихся культур, в частности западной и восточной, не всегда является гармоничным, так как их диалог затрагивает историю, ценности и опыт разных цивилизаций [4, С. 118]. Писатели-билингвы чаще всего воссоздают контраст двух или более противоположных культур в художественных произведениях (родной и чужой), чтобы более полно описать реалии одной нации на языке другой, например, на основе личного опыта автора.

В рамках данной традиции в 1980-х годах появился новый жанр в литературе – "migration literature" или литература о мигрантах. Темы, которые затрагиваются в этих художественных произведениях, часто фокусируются на социальных контекстах страны происхождения мигранта, на причинах, подтолкнувших к миграции, на опыте расизма и враждебности в стране прибытия, а также на поиске героем своей идентичности в результате перемещения а также описания культурного разнообразия [9].

Иммиграция является неотъемлемой частью истории Соединенных Штатов Америки. Необычайное этническое разнообразие США объясняется огромным количеством иммигрантов, поселившихся на данной территории. Так появился жанр американского романа – американский иммигрантский роман. Данный жанр исследует процесс ассимиляции и отношение американских иммигрантов к американской идентичности. В романах данного направления часто показаны различия поколений в иммигрировавших семьях, а именно между старшим, сохраняющим культуру родной страны, и младшим, являющимся полностью ассимилированным американской культурой [8].

Одним из ярких представителей жанра иммигрантской литературы является американский писатель-билингв афганского происхождения Халед Хоссейни, написавший четыре романа на английском языке. Данные произведения не в полной мере отражают сущность вышеописанного жанра, так как на первый план выводится внешний факт межкультурного смешения, но в них автор выступает в роли переводчика афганской культуры, затрагивая такие темы, как жизнь в США и в Афганистане и сложности адаптации афганской диаспоры к новым культурным условиям [4, С. 119-120].

Данное исследование фокусируется на языковых средствах, являющихся инструментом создания лингвокультурного фона, а именно антропонимах и топонимах. Именно они выполняют функции конкретизации географического положения, отображения своеобразия окружающего мира и характеристики персонажей, создания эмоционального настроения в романе и многие другие. Все это помогает читателю «увидеть» описанный мир своими глазами.

Первым рассматриваемым элементом набора языковых и выразительных средства, используемых в романе, являются топонимы. В «словаре лингвистических терминов Жеребило Т.В.» автор дает следующую трактовку топонимам – «разновидность имен собственных: названия географических объектов» [6]. В художественной литературе данное средство выразительности используется среди писателей наиболее часто. Фонякова О.И. отмечала, что «употребление вымышленных географических названий связано со стилистическими, экспрессивными целями, поставленными перед собой автором». Анализ топонимов и пространства художественного произведения, созданного автором с их помощью, позволяет выявить связи, существующие между разными персонажами произведения в динамике, раскрыть особенности художественного мира [2, С. 38].

Вторым средством выразительности, используемым в романе, являются антропонимы. В лингвистическом энциклопедическом словаре Ярцевой В.Н. можно встретить толкование термина «антропонимика» – «раздел ономастики, изучающий антропонимы – собственные именованья людей: имена личные, патронимы (отчества или иные именованья по отцу), фамилии, родовые имена, прозвища и псевдонимы (индивидуальные или групповые), криптонимы (скрывающиеся имена)». Антропонимы, в особенности имена личные, отличаются от других имен собственными характером индивидуализации объекта: объект (человек) имеет имя [5].

Язык, используемый в произведении “The Kite Runner”, воссоздает в воображении читателя обстановку двух стран, в которых происходят события романа. Этому способствует лингвокультурный фон, который автор создает с помощью национальных слов, образов, явлений, передающих реалии определенной культуры. Согласованного определения этого понятия среди ученых-лингвистов нет, хотя оно активно изучается в аспекте лингвистического дискурса на сегодняшний день. Изучив ряд исследований, посвященных данному вопросу, можно сделать вывод, что лингвокультурный фон способствует эффективной коммуникации, раскрывает текст во всем его национально-культурном разнообразии. В художественном произведении автор часто использует варваризмы и экзотизмы, что также передает культурную специфику романа [1, С. 20].

Для того, чтобы рассмотреть созданный автором лингвокультурный фон романа “The Kite Runner”, мы разработали следующий алгоритм анализа контекстов, опираясь на методическое пособие по интерпретации текста “Text Interpretation” [3]:

1. Обозначить главные темы романа, которые выражены топонимом или антропонимом;

2. Выбрать главу романа, в которой ярко представлена анализируемая тема, и описать события, происходящие в ней;

3. Разделить лексические единицы (далее ЛЕ), находящиеся в лексическом поле, на три группы: 1) ЛЕ, непосредственно связанные с темой, 2) ЛЕ, связанные с темой постоянными ассоциациями, 3) ЛЕ, связанные с темой случайными ассоциациями;

4. Определить стилистические, оценочные и эмотивные коннотации отобранных ЛЕ;

5. Определить и описать средства актуализации анализируемого лексического поля;

6. Сделать вывод по проведенному анализу.

Было отобрано 3 главы, содержащих в себе главные темы романа, выраженные антропонимом и топонимами: ТАЛИБАН, СОВЕТСКИЙ СОЮЗ, СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ, к которым относятся 25 лексических единиц, 55 лексических единиц, 84 лексические единицы соответственно.

По результатам анализа трех главных тем романа (ТАЛИБАН, СОВЕТСКИЙ СОЮЗ, СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ) были составлены карты лексических полей. На рисунке 1 изображена частотность использования лексических единиц, связанных с темой ТАЛИБАН. Примечательно то, что глава является частью темы ВОЙНА, но ядром лексического поля выступает слово *beggars*, которое наиболее часто употреблено в главе (8 раз). Можно предположить, что это показывает влияние захвата власти талибами на экономическую сферу Афганистана. Рассказчик, обращаясь к воспоминаниям о своем прошлом, ни разу не использует слово *beggars*, но при повторном посещении полуразрушенного талибами Афганистана эта лексическая единица имеет высокий уровень частотности. Более всего к ядру темы приближено слово *war*, что доказывает отношение темы ТАЛИБАН к более широкой теме ВОЙНА. Остальная часть лексических единиц, находящихся на периферии лексического поля, описывает военное положение на территории страны.



Рис. 1. Частотность использования лексических единиц, связанных с темой ТАЛИБАН

Исходя из всего вышеописанного, мы можем увидеть оппозицию главных тем ВОЙНА-МИР, которые выделяются через проанализированные подтемы романа “The Kite Runner”. Рассказчик не следует хронологической последовательности событий. Он делится своими воспоминаниями, поэтому контраст таких чувств, как страх и спокойствие, можно часто встретить по ходу повествования, сопровождающемуся резкими сменами локаций.

Нами также были определены стилистические коннотации лексических единиц каждой темы (далее ЛЕ). 19 ЛЕ, принадлежащих теме ТАЛИБАН, относятся к нейтральному стилю лексики, 6 ЛЕ относятся к разговорному стилю. 43 ЛЕ, принадлежащих теме СОВЕТСКИЙ СОЮЗ, относятся к нейтральному стилю лексики, 7 ЛЕ относятся к профессиональной лексике, 5 ЛЕ относятся к разговорному стилю. 74 ЛЕ, принадлежащих теме СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ, относятся к нейтральному стилю лексики, 10 ЛЕ относятся к разговорному. Эмотивные и оценочные коннотации ЛЕ, принадлежащих таким темам, как ТАЛИБАН и СОВЕТСКИЙ СОЮЗ имеют негативную окраску, в то время как в ЛЕ, относящихся к теме СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ, преобладает позитивная окраска.

Были отобраны и проанализированы контексты, которые содержат в себе стилистические средства создания лингвокультурного фона романа. Для выдвижения на первый план темы ТАЛИБАН в главе 20 автор использовал в наборе 8 экспрессивных средств. Автор отдает свое предпочтение парцелляции.

(1) “*Telling myself my flesh hadn’t suddenly shrunk against my bones and my heart wasn’t battering. Here they came. In all their glory.*”

(2) “*There used to be shops here and hotels. Neon lights and restaurants. I used to buy kites from an old man named Safio*”.

Однако, данная глава описывает именно диалоги между главным героем и второстепенными персонажами о печальной судьбе Кабула под правлением талибов, поэтому можно предположить, что текст главы имеет преднамеренно сдержанный характер именно по этой причине.

Лексическое поле СОВЕТСКИЙ СОЮЗ более стилистически маркировано, чем тема ТАЛИБАН; использовано 12 выразительных средств для выдвижения темы СОВЕТСКИЙ СОЮЗ на первый план. Автор использует чаще всего парцелляцию (3 раза) и сравнения (3 раза). Это неслучайно, так как данные стилистические средства помогают передать образы, которые видел повествователь-ребенок. Например, парцелляция чаще всего создавала драматический эффект ожидания, тем самым каждое действие, описанное в главе, замедлялось, заставляя читателя нервничать:

(1) *Our driver let the truck idle and hopped down to greet the approaching voices. Feet crushed gravel. Words were exchanged, brief and hushed. A flick of a lighter. “Spasseba”.*

(2) *I could feel Baba tightening up next to me. Karim cleared his throat, dropped his head. Said the soldier wanted a half hour with the lady in the back of the truck.*

(3) *The Russian soldier’s grin never faltered when he heard the translation. He clicked the safety on the gun. Pointed the barrel to Baba’s chest. Heart pounding in my throat, I buried my face in my hands.*

Сравнения, в свою очередь, показывали детские эмоции и ассоциации, например, во время встречи Амира с советским солдатом, мальчик сравнивает солдата с агрессивной собакой. Сравнения в данной главе передавали напряжение сцены:

(1) *Tomorrow morning, I’d wake up, peek out the window: No grim-faced Russian soldiers patrolling the sidewalks, no tanks rolling up and down the streets of my city, their turrets swiveling like accusing fingers, no rubble, no curfew, no Russian Army Personnel Carriers weaving through the bazaars.*

(2) *One was Karim, the other two were soldiers, one Afghan, the other a grinning Russian, face like a bulldog’s, cigarette dangling from the side of his mouth.*

(3) *The Russian listened to Karim and barked a series of words.*

Глава 11, представляющая тематическое поле США, наиболее стилистически маркирована. Автор также отдает предпочтение парцелляции (8 раз) и сравнению (6 раз), но они играют обратную роль в создании атмосферы. Если в 10 главе она была нагнетающей, то в 11 главе читатель наслаждается спокойствием главного героя, будто бы открывая для себя Америку с другой стороны вместе с ним. Таким образом мы видим Соединенные штаты глазами иммигранта со всеми трудностями и яркими эмоциями:

(1) *“He’s not fit to run this country. It’s like putting a boy who can’t ride a bike behind the wheel of a brand new Cadillac.”*

(2) *Baba walked out of the welfare office like a man cured of a tumor.*

(1) *After I’d made him promise he wouldn’t go back in, I returned to the store and apologized to the Nguyens. Told them my father was going through a difficult time.*

(2) *I thought of all the trucks, train sets, and bikes he’d bought me in Kabul. Now America. One last gift for Amir.*

Автор использовал лексический повтор, что может свидетельствовать о неродном для Амира и Бабы английском языке, так как они часто повторяют слова и конструкции, показывая низкий уровень владения иностранным языком:

(1) *At the end of the month, my father paid him for the number of notches on the stick. That was it. No questions. No ID.*

(2) *“Thank you but I don’t want,” Baba said. “I work always. In Afghanistan I work, in America I work. Thank you very much, Mrs. Dobbins, but I don’t like it free money.”*

(3) *Beyond every freeway lay another freeway, beyond every city another city, hills beyond mountains and mountains beyond hills, and, beyond those, more cities and more people.*

Для того, чтобы подчеркнуть нежелание, но в то же время старание Бабы говорить на английском языке, автор отступает от грамматических норм (2 раза), тем самым показывая «ломаный английский» иммигранта:

(1) *He'd invite the entire corridor of neighbors for dinner, most of them Afghans waiting for visa.*

(2) *"Thank you but I don't want," Baba said. "I work always. In Afghanistan I work, in America I work. Thank you very much, Mrs. Dobbins, but I don't like it free money."*

Таким образом, выявленные стилистические, оценочные и эмотивные коннотации лексических единиц помогают читателю понять полную картину происходящих событий в рамках трех глав романа, отражают характер и чувства героев, их мировоззрение. Также были проанализированы контексты, содержащие в себе стилистические средства создания лингвокультурного фона. Тем самым мы пришли к выводу, что в романе существует оппозиция главных тем: ВОЙНА и МИР.

Полный анализ трех глав позволяет сделать вывод, что в иммигрантской литературе прослеживается вопрос оценки степени сформированности новой культурной идентичности. Рассказчик, как и автор, является иммигрантом, бежавшим из Афга-

нистана по причине военных действий на территории страны. Он получает американское образование, справляется с изучением нового языка, у него формируется американский менталитет и меняется мировоззрение. Роман Халеда Хоссейни "The Kite Runner", принадлежащий к жанру иммигрантской литературы, является ярким примером познания человеком своей культурной принадлежности в рамках созданных условий путем различных способов выдвижения тем романа: контраста между двумя странами (Афганистаном и Америкой), конвергенции стилистических средств внутри глав для выдвижения темы, Также в каждой главе были отмечены сильные позиции, которые выдвигают темы в главах на первый план.

Спустя 20 лет после американского вмешательства и отстранения талибов от власти, которое Халед Хоссейни описывает в романе "The Kite Runner", Талибан вновь вошел в Кабул. По нашему мнению, история повторяется, и воссозданная в художественном произведении жизнь Афганистана воспроизводится вновь. Произведенный анализ может демонстрировать судьбы людей и нынешнюю обстановку под правлением талибов.

Роман "The Kite Runner" затрагивает не только такие темы, как ВОЙНА и МИР, но и многие другие (ЛЮБОВЬ, ДРУЖБА, НАДЕЖДА и т.д.), поэтому для полного понимания данного художественного произведения анализ романа по тематической сетке может быть продолжен.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аристов, А.Ю. Интерпретация лингвокультурного фона в произведениях англоязычных авторов : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Ю. Аристов. – Тольятти, 2008. – URL: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/interpretacija-lingvokulturnogo-fona-v-proizvedenijah-anglojazycznych-avtorov.html> (дата обращения: 25.10.2021). – Текст : электронный.
2. Болатбаева, А.Т. Стилистическое функционирование топонимии Северного Казахстана в произведениях Сабита Муканова / А.Т. Болатбаева, Д.Р. Калиаскар, Г.Т. Омарова. – Текст : непосредственный // European research. – 2016. – № 3 (14). – С. 38-40.
3. Интерпретация текста : метод. пособие по интерпретации текста для студентов высших учебных заведений / О.И. Василенко, С.О. Макеева, В.П. Пылайкина, Н.Г. Шехтман. – Екатеринбург, 2018. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11646/1/uch00284.pdf> (дата обращения: 08.02.2022). – Текст : электронный.
4. Кривцова, Ю.П. Вербализация афганской мультикультурности в американском романе Х. Хоссейни «Бегущий за ветром» (The Kite Runner) / Ю.П. Кривцова, С.Г. Филиппова. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 3. – С. 118-128.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> (дата обращения: 23.01.2022). – Текст : электронный.
6. Словарь лингвистических терминов Жеребило. – URL: https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo (дата обращения: 23.01.2022). – Текст : электронный.
7. Щерба, Л.В. О понятии смешения языков / Л.В. Щерба. – Текст : непосредственный // Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – С. 60-74.
8. American immigrant novel. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/American_immigrant_novel (accessed: 15.01.2022). – Text : electronic.
9. Migrant literature. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Migrant_literature (accessed: 08.05.2021). – Text : electronic.
10. Khaled Hosseini "The Kite Runner". – URL: <https://online.fliphtml5.com/kmfb/xrnv/#p=1> (accessed: 18.10.2021). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Aristov A.Ju. Interpretacija lingvokul'turnogo fona v proizvedenijah anglojazycznych avtorov. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Interpretation of the linguistic and cultural background in the works of English-speaking authors. Ph. D. (Philology) thesis]. Tol'jatti, 2008. URL: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/interpretacija-lingvokulturnogo-fona-v-proizvedenijah-anglojazycznych-avtorov.html> (Accessed 25.10.2021).

2. Bolatbaeva A.T., Kaliaskar D.R., Omarova G.T. Stilisticheskoe funkcionirovanie toponimii Severnogo Kazakhstana v proizvedenijah Sabita Mukanova [Stylistic functioning of the toponymy of Northern Kazakhstan in the works of Sabit Mukanov]. *European research*, 2016, no. 3 (14), pp. 38-40.
3. Vasilenko O.I., Makeeva S.O., Pylajkina V.P., Shehtman N.G. Interpretacija teksta: metod. posobie po interpretacii teksta dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij [Interpretation of the text]. Ekaterinburg, 2018. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11646/1/uch00284.pdf> (Accessed 08.02.2022).
4. Krivcova Ju.P., Filippova S. Verbalizacija afganskoj multikulturnosti v amerikanskom romane H. Hossejni «Begushhij za vetroj» (The Kite Runner) [Verbalization of Afghan Multiculturalism in the American novel by H. Hosseini "The Wind Runner" (The Kite Runner)]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezkulturnaja kommunikacija [NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication]*, 2020, no. 3, pp. 118-128.
5. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> (Accessed 23.01.2022).
6. Slovar' lingvisticheskikh terminov Zherebilo [Dictionary of Linguistic terms Zherebilo]. URL: https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo (Accessed 23.01.2022).
7. Shherba L.V. O ponjatii smeshenija jazykov [On the concept of language mixing]. Shherba L.V. *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'* [Language system and speech activity]. Leningrad: Nauka, 1974, pp. 60-74.
8. American immigrant novel. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/American_immigrant_novel (Accessed 15.01.2022).
9. Migrant literature. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Migrant_literature (Accessed 08.05.2021).
10. Khaled Hosseini "The Kite Runner". URL: <https://online.fliphtml5.com/kmfb/xrnv/#p=1> (Accessed 18.10.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Куимова, студент института иностранных языков, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: qqprss@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9543-6488.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Kuimova, Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: qqprss@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9543-6488.

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

УДК 81-25

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_160

**Михаил Алексеевич Маженин,
Вячеслав Николаевич Оношко**
г. Киров

Приемы, используемые при переводе англоязычных названий фильмов

Перевод названия фильма – очень ответственный и важный процесс. Хороший заголовок способен пробудить интерес потенциальных зрителей, чтобы в дальнейшем они пошли на этот фильм в кинотеатр. Но также, как и правильно подобранное название может привлечь аудиторию, неправильно адаптированный заголовок может уже со своей стороны оттолкнуть или ввести в непонимание потенциальных зрителей.

Кино может пострадать из-за непрофессионализма переводчика всего лишь из-за некорректного перевода заголовка. Поэтому, например, для фильмов с многомиллионных бюджетов переводчики должны подходить должным образом, но также не стоит и забывать про маленькие камерные кинокартины с малым бюджетом, или, например, выпущенных без издательства. Задача переводчика – правильно передать смысл названия с исходного на переводном языке, не важно большим или маленьким является данный фильм. «Правильно» означает соблюдать эквивалентность при переносе на другой язык, проще говоря, чтобы зритель, который впервые видит заголовок фильма смог уяснить смысл и контекст так, как если бы он прочитал название этого фильма на языке оригинала.

Хороший перевод означает правильно подобранные переводческие приемы. Выбор лежит на самом переводчике в процессе работы. Выбранные прием зависит от того, насколько прост или сложен исходных заголовков, а именно: необходимо ли соблюсти культурный контекст? есть ли в названии непереводаемая игра слов? подвергается ли это название цензуре?

В данной статье речь идет о самых популярных приемах перевода, которые используются при переводе англоязычного заголовка.

Ключевые слова: перевод, приемы перевода, фильм, кино, культурный контекст.

Mikhail Alexeyevich Mazhenin,
Vyacheslav Nikolaevich Onoshko

Kirov

Techniques used in translating English-language film titles

Translating the title of a film is a very responsible and important process. A good title can arouse the interest of potential viewers to go to the theater to see the film in the future. But just as a properly chosen title can attract an audience, a poorly adapted title can already, for its part, alienate or misunderstand potential viewers.

A movie can suffer from the unprofessionalism of a translator just because the title is not translated correctly. That is why, for example, for movies with multi-million dollar budgets, translators have to do their job properly, but also for small chamber films with small budgets, or released without a publisher, for example. The job of the translator is to get the meaning of the title right from the source language into the translated language, no matter how big or small the film is. "Correctly" means to observe equivalence when transferring into another language, simply put, so that the viewer who first sees the title of the film can grasp the meaning and context as if he had read the title of that film in the original language.

A good translation means the right translation techniques. The choice rests with the translator himself as he works. The techniques chosen depend on how simple or complex the original title is, namely: is it necessary to respect the cultural context? Is there an untranslatable word play in the title? Is the title subject to censorship? and so on. There are many things a translator must consider.

This article will discuss the most popular translation techniques used when transferring a title to another language.

Keywords: translation, translation techniques, film, cinema, cultural context.

Введение. Актуальность данного исследования вытекает из реалий современной киноиндустрии, а именно, что фильм – как продукт маркетинга и искусства, приносит большие деньги, а иногда и духовную составляющую [1, 2, 3, 4]. Просмотр кино также является одним из самых популярных развлекательных занятий на сегодняшний день. На данной основе важно понимать, на каких приемах построен перевод заголовка, ведь правильно подобранное название – это привлечение большей аудитории – больше кассовых сборов. Данная статья посвящена исследованию заголовков англоязычных художественных фильмов.

Цель данной работы – выявить и проанализировать самые распространенные приемы перевода названий англоязычных художественных фильмов. Постановка цели обусловила постановку следующих задач: 1) изучить теоретический материал, касающийся перевода англоязычных названий художественных фильмов на русский язык, 2) выявить самые распространенные приемы перевода, 3) проанализировать перевод названий англоязычных художественных фильмов и определить адекватность перевода. Для выполнения поставленных задач использовались следующие методы: метод сплошной выборки, классификация и обобщение исследуемого материала, сравнительно-сопоставительный метод.

Классификация приемов перевода

В данной работе затронуты лишь те приемы адаптации исходного названия, которые являются самыми часто используемыми, среди остальных. Необходимо выделить следующие приемы перевода:

- 1) Калькирование.
- 2) Транскрибирование и транслитерация.
- 3) Семантические замены (лексико-семантические замены)

Калькирование

Или дословный перевод, то есть передача лексических единиц на язык перевода, используя их словарное значение. Наверное, самый популярный

прием перевода, чаще всего не требующий каких-либо сложных решений, связанных с адаптацией.

Переводчик, который решает использовать данный переводческий прием, должен быть уверен, что заголовок фильма будет понятен потенциальной аудитории. То же самое относится и к другим приемам перевода. Применение калькирования означает, что соблюден культурный контекст, нет проблем с цензурой, или, например, подходит ли данное название под временной промежуток, то есть время, когда фильм только вышел в кинотеатры. Все перечисленное относится ко всем приемам перевода и не только к переносу заголовка на другой язык, разница лишь в том, что при использовании калькирования проще убедиться в правильности использования данного приема.

Приведем следующие примеры:

- 1) The Godfather – Крестный отец
- 2) The Pianist – Пианист
- 3) Green Book - Зеленая книга

Транскрибирование и транслитерация

Транскрипция или транскрибирование – это побуквенный перевод исходника, дополнительно берущий за основу звуки, в отличие от транслитерации, в которой идет только лишь побуквенный прямой перевод. То есть, например, если перевести «Terminator» и использовать при этом прием транскрипции, на выходе мы получим «Терминейтор», а не привычного нам «Терминатора». Чаще всего эти два приема используют в симбиозе.

Такие приемы выгодно использовать лишь тогда, когда в исходном названии лежит имя персонажа, либо имя собственное. Важно еще помнить, что переведенный таким образом заголовок, не должен быть набором букв в глазах потенциальной аудитории.

При использовании транслитерации принято опираться на следующие межalfавитные параллели на уровне букв при переводе с английского языка на русский:

А – а, э, е	Г – г, дж	Л – л	Q – К	V – в
В – б	Н – х, г	М – м	R – Р	W – у, в
С – с, ц, к	І – и, ай	N – н	S – с, ш	X – кс, х
D – д	J – дж, ж, й	O – о, оу	T – т	Y – и, й
Е – и, е	К – к	P – п	U – у, ю	Z – з, ц

Приведем следующие примеры:

- 1) *Interstellar* – Интерстеллар
- 2) *Forrest Gump* – Форрест Гамп
- 3) *WALL-E* – ВАЛЛ-И

Лексико-семантические замены

Используются в тех случаях, когда невозможно передать однозначно задумку автора на языке перевода. Данная классификация, сама по себе, разветвляется на другие более мелкие виды языковых преобразований, например, конкретизация – замена слов, имеющих более широкое значение, словами с узконаправленным смыслом, генерализация – ровно противоположный конкретизации вид преобразования, смысловое развитие – это логический вывод значения при помощи причинно-следственных связями и так далее.

В данной статье не будут рассматриваться все производные от лексической замены, только лишь общая информация в применении к переводу названий фильмов.

Замена лексической единицы другой или другими, как правильно, обуславливается невозможностью правильной передачи смысла оригинального заголовка на другой язык. Чаще всего это связано с культурой других стран, то есть, например, то, что было бы понятно англичанам, будет совершенно далеко для жителей России. Помимо культурных различий, может иметь место сложная непереводаемая идиома. Иногда идиомы и метафоры могут перекликаться с культурным контекстом другой страны. Реже всего причиной замены названия является цензура, в связи с тем, что это довольно редкое явление в современном мире, так как сама цензура ослабла по прошествии лет.

Стоит остановиться поподробнее на примерах названий, для которых была использована замена в том или ином виде, так как при замене нужно учитывать намного больше переменных, чем в других переводческих приемах.

Приведем следующие примеры:

- 1) *Lock, Stock and Two Smoking Barrels* – Карты, деньги, два ствола

Оригинальное название несет в себе английскую идиому, означающую «все и сразу». В связи с тем, что для Российского зрителя данная идиома была бы непонятна, переводчики решили заменить оригинальный заголовок на новое звучащее название. С переводом была утрачена глубина подлинника, с другой стороны, потенциальная аудитория получила звучащее привлекательное название, которое передает дух и контекст исходного заголовка.

- 2) *1 + 1* – *Untouchables*

В данном случае переводчики столкнулись с двумя проблемами: коммерческой и смысловой. Дело в том, что чуть меньше года назад до выхода «1 + 1» в Российский прокат вышла картина с аналогичным названием. Маркетологи посчитали, что выпускать фильм меньше через год с названием, которое уже было, может спровоцировать кассовые убытки и непонимание аудитории. Было принято решение полностью заменить оригинальный заголовок на что-то более близкое к оригиналу. Получилось не слишком то, что передает исходное название.

- 3) *Hacksaw Ridge* – По соображениям совести

Фильм основан на реальной истории одного из солдат армии США, который отказался использовать огнестрельное оружие в силу своих христианских убеждений. В названии указано место действия, в котором и проходит большая часть фильма. Если переводить название буквально, то «хребет в форме ножовки» имеет очень большой значение для американского народа, но не имеет никакого культурного значения для зрителей из России. Спорный вопрос в том, достойно ли адаптировали переводчики оригинальное название. Ведь не совсем верным является то, что главным героем движет совесть. Дополнительные пояснения для каждого примера понадобились для того, чтобы показать, как многогранны могут быть трудности перевода, с которыми могут столкнуться переводчики при адаптации оригинального названия.

Таким образом, переводческих стратегий существует огромное множество и каждый ученый, связанный с лингвистической сферой знаний, предлагает свою классификацию или целое дерево, которое разветвляется на другие категории.

В данной работе были описаны самые часто встречающиеся приемы, которые используют переводчики при передаче оригинального названия на другой язык: калькирование, транслитерация и замена.

Ниже представлена статистика на основе проанализированных 52 фильмов, которые имеют в оригинале английское название:

- 1) Калькирование – 31 фильм
- 2) Транслитерация или транскрипция – 5 фильмов
- 3) Лексическая замена – 16 фильмов

Благодаря проведенному анализу можно отметить, что многие кассовые картины, которые получили статус культовых, имеют в себе заголовок в одно или два слова и этого достаточно, чтобы передать замысел автора. Более 55% приемов перевода – это дословный перевод.

Заключение. Перевод названия фильма – очень сложная и ответственная работа. Перенос англоязычного заголовка на русский язык подразумевает собой, что зритель на переводном языке поймет все то, что хотел донести автор на языке оригинала. Чтобы было сохранено «художественное наследие» и оригинальный культурный подтекст. Кино хорошо воспринимаются людьми, как часть товара и искусства. С начала 21 века с развитием киноиндустрии, нам, как зрителям, открывают все более обширные просторы для просмотра различного кино на различных язык, в том числе и на английском.

К различным названиям, соответственно применяются различные приемы перевода. В данной статье описаны основные и самые популярные стратегии, которые используются при переносе заголовка на русский язык, это: дословный перевод или калькирование, транслитерация (транскрибирование) или буквальный перевод и лексическо-семантические замены. К каждому приему приписаны три примера, чтобы, в общем и целом, понимать, как данная стратегия применима к переводу заголовка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Тихонова А.В. Проблемы перевода названий зарубежных фильмов на русский язык на примере англоязычных и италяязычных фильмов / А. В. Тихонова. Минск : БГУ, 2015 – Текст: непосредственный.
2. Хомяков, В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия, 2009. – 104 с. – Текст: непосредственный.
3. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии / под ред. Бондалетова. М.- Наука, 2004. – 184 с. – Текст: непосредственный.
4. Чжихун Бай. Переводческие стратегии англоязычных названий фильмов / Бай Чжихун. Линьфэнь : 2018 – Текст: непосредственный.

REFERENCES

1. Tikhonova A.V. Problems of translation of foreign film titles into Russian on the example of English- and Italian-language films / A.V. Tikhonova. Minsk : Belarusian State University, 2015.
2. Homjakov V.A. Vvedenie v izuchenie slenga – osnovnogo komponenta anglijskogo prostorechija [An introduction to the study of slang – the main component of the English vernacular]. 2009. 104 p.
3. Hrolenko A.T. Osnovy lingvokul'turologii pod red. Bondaletova. [Fundamentals of cultural linguistics, ed. Bondaletov]. Moscow, Nauka, 2004. 184 p.
4. Zhihong Bai. Translation strategies for English-language film titles / Bai Zhihong. Linfen : 2018.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Маженин, студент 2 курса направления подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль “Перевод и переводоведение”), ФГБОУ ВО “Вятский государственный университет”, г. Киров, Россия, e-mail: xofyerg1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7894-6988.

В.Н. Оношко, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО “Вятский Государственный Университет”, г. Киров, Россия, e-mail: oslavargf@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Mazhenin, 2nd year student, field of training 45.03.02 Linguistics, Translation and Translation Studies, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: xofyerg1@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7894-6988.

V.N. Onoshko, Ph. D. in Philology, Professor, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: oslavargf@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

УДК 81'25

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_163

**Наталья Вячеславовна Никитина,
Анна Евгеньевна Фирсанова**
г. Киров

Анализ особенностей освоения и употребления англоязычных заимствований в современном русском языке (на примере деловых и публицистических текстов)

В данной статье рассматриваются англоязычные заимствования в системе русского языка как языка-реципиента в сфере экономики и средств массовой информации. В данной статье не случайно выбраны деловые и публицистические тексты, так как это непосредственно связано с глобализацией английского языка. Изучение особенностей употребления и ассимиляции англицизмов позволяет углубиться в понимание механизма их интеграции в русский язык в современный период. В результате анализа языкового материала доказана зависимость общего объема англицизмов в тексте от его стиля речи. Выявлена наиболее уязвимая к пополнению словаря англоязычными заимствованиями сфера жизнедеятельности - экономика. Определено процентное соотношение англицизмов по степени освоенности в русском языке, а также по способу вхождения (перевода) в принимающий язык. Прокомментирована роль переводчика в поэтапном освоении заимствования иноязычной лексики.

Ключевые слова: заимствованные слова; англоязычные заимствования; ассимиляция; транскрибированные англицизмы, транслитерированные англицизмы.

Nataliia Vyacheslavovna Nikitina,
Anna Evgenievna Firsanova
Kirov

Analysis of the peculiarities of the development and use of English-language borrowings in modern Russian (by the example of business and journalistic texts)

This article examines English-language borrowings in the system of the Russian language as a recipient language in the field of economics and mass media. This article does not randomly select business and journalistic texts, as this is directly related to the globalization of the English language. Studying the peculiarities of the use and assimilation of Anglicisms allows us to delve into the understanding of the mechanism of their integration into the Russian language in the modern period. As a result of the analysis of the language material, the dependence of the total volume of Anglicisms in the text on its style of speech is proved. The sphere of life activity, the economy, which is the most vulnerable to replenishment of the dictionary with English-language borrowings, has been identified. The percentage ratio of Anglicisms by the degree of mastery in the Russian language, as well as by the method of entry (translation) into the host language is determined. The role of the translator in the gradual development of borrowing foreign language vocabulary is commented on.

Keywords: borrowed words; English loanwords; assimilation; transcribed anglicisms; transliterated anglicisms.

Язык как живая система и средство коммуникации отражает многочисленные связи и контакты народов, обоюдно влияющие на изменения в лексической системе языков. Такие экстралингвистические факторы как объединение мирового рынка, развитие информационных технологий, расширение возможностей межгосударственных отношений приводят к появлению и закреплению новых понятий. Номинация появляющихся явлений чаще всего происходит благодаря заимствованию уже существующих в других языках слов.

Наиболее активным источником заимствования иноязычной лексики в русский язык в современный период является английский язык и его американский вариант. В лингвистической литературе явление языкового заимствования является ничем иным как естественным процессом, протекающим во все времена и вызванным непрерывными межкультурными отношениями и взаимодействиями [6].

Заимствованные английские слова зачастую входят в русский язык в результате решения переводчика использовать тот или иной переводческий метод для создания текста, эквивалентного аналогичному на языке оригинале. На принятие решения влияют многие экстралингвистические и внутриязыковые факторы: от невозможности избежать интернационализмов и необходимостью заполнить понятийную лауну в русском языке, до желания передать западные реалии, или простого следования моде и погони за престижным звучанием текстов [1].

Англицизмы проходят долгий и поэтапный путь интеграции в русский язык, и часто переводчику, прежде чем оперировать англоязычными терминами и заимствованиями, необходимо заранее провести анализ степени их освоенности, а также подготовки аудитории для полноценного понимания подобных контекстов.

При изучении лингвистической литературы нами были выдвинуты следующие положения:

1) В современных деловых и публицистических текстах чаще встречаются транскрибированные и транслитерированные англицизмы, особенно их изобилие наблюдается в области экономики и

компьютерных технологий, что напрямую связано с глобализацией английского языка.

2) Процесс интеграции англицизмов является поэтапным – в процессе ассимиляции заимствования проходят через разные этапы освоения, постепенно приобретая графические, фонетические, грамматические, семантические и стилистические особенности, характерные для русского языка.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть данные положения, было решено провести анализ особенностей освоения и употребления англоязычных заимствований в русском языке в современный период.

Материалами для анализа динамики и функционирования заимствованных слов в современном русском языке послужили «Новый словарь иностранных слов», «Словарь англоязычных заимствований русского языка», «Национальный корпус русского языка», газета «Коммерсантъ», новостной источник ИНО-ТВ (на платформе международного телеканала Russia Today).

Газетное издание «Коммерсантъ» нацелено на людей из сферы бизнеса, чему подчинен и расклад рубрик: «Мировая практика», «Политика», «Общество» и подобные. В написании текстов преобладает деловой стиль. Информационный источник «ИНО-ТВ» занимается обзором и непосредственно переводом статей о России и мире из зарубежных СМИ. Тексты в равной степени охватывают различные тематики, преобладает публицистический стиль, характеризующийся эмоциональностью, свободой, оценочностью.

Центром нашего внимания оставались иноязычные заимствования, а именно, заимствования из английского языка, появившиеся в выбранных информационных источниках в связи с общественными процессами и международными явлениями, особенно исходившими из сферы экономики, науки и культуры в начале XXI века. Для выявления динамики появления и освоения англоязычных заимствований в каждом из источников были проанализированы статьи за 3 условно разделенные периода времени: 2011-2015, 2016-2020, 2021-2022.

Таким образом было достигнуто условное покрытие языка с 2011 по 2022 годы.

Выбранные статьи условно разделялись на три темы: «Экономика», «Наука и технологии», «Культура и спорт» и были проанализированы на предмет наличия англоязычных заимствований. В результате анализа языкового материала за период с 2011 по 2022 всего было отобрано 216 лексических единиц для исследования особенностей освоения и употребления англоязычной лексики в современном русском языке.

Для определения динамики освоенности и употребления англицизмов в русском языке было необходимо выявить процентное соотношение англицизмов в текстах различных периодов и направленностей, что также позволяло выяснить, как тематика влияет на частоту использования англицизмов.

Процентное соотношение англоязычных заимствований высчитывалось следующим образом:

$$X = \frac{\text{кол-во англицизмов}}{\text{общее кол-во слов}} * 100\%$$

Данная универсальная формула позволяла учитывать не только объем англицизмов в одной определенной статье, но и объем заимствований в определенный период времени, их общее процентное содержание в определенном источнике или тематике.

Обсуждение результатов исследования представлено ниже.

Таблица 1 отражает общее процентное содержание слов английского происхождения в темах «Экономика», «Наука и техника» и «Культура и спорт».

Таблица 1

Общее содержание англицизмов по тематическим рубрикам в процентном выражении

Тема	Кол-во слов	Кол-во англицизмов	%
Наука и техника	4025	161	4
Культура и спорт	4322	116	2,7
Экономика	4486	224	5

Среди рубрик информационных источников по объему всех замеченных англицизмов выделяется лидирующая сфера – «Экономика». 224 англоязычных заимствования составили ровно 5% от общего объема обработанных статей обоих информационных источников («Коммерсантъ» и «ИНО-ТВ»). Затем следуют близкие по процентному проявлению исследуемой лексики разделы «Наука и Техника» (4%), на последнем месте находится раздел «Культура и Спорт» (2,7%).

Мы считаем вполне логичным тот факт, что заимствованные слова по теме «Экономика» в настоящее время значительно преобладают в количественном отношении над другими иноязычными словами. Экономика является наиболее уязвимой системой, зависящей от многих факторов, в том числе и от изменений, происходящих в науке и культуре. Так, по мере изменения экономической ситуации в мире, заимствованная лексика, отражающая реалии и понятия экономической жизни стран, в подавляющих случаях переходит в рус-

ский лексический запас. Кроме того, многие экономические термины являются специализированными, что исключает использование их синонимов в экономическом контексте. Например, в русском языке для слова *бюджет* (англ. *Budget*) существует синоним *расчет*, однако в российских СМИ в экономических контекстах вместо заимствования «*бюджет*» данное слово не употребляется, так как слово «*бюджет*» специально указывает на финансовый расчёт.

Следующей задачей нашего исследования было установление зависимости процентного содержания англоязычных заимствований в текстах изданий от их направленности и авторства. Другими словами, необходимо было выяснить, насколько характер газетного издания и его стиль определяют использование иноязычных слов или их игнорирование. Сравнительный анализ частотности англицизмов в русскоязычных СМИ, проведенный на материалах информационных источников «Коммерсантъ» и «ИНО-ТВ» представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение информационных источников «Коммерсантъ» и «ИНО-ТВ» по общему процентному содержанию англицизмов в тематических рубриках

Экономика		Наука и техника		Культура и спорт		Общий объем, %	
Коммерсантъ	ИНО-ТВ	Коммерсантъ	ИНО-ТВ	Коммерсантъ	ИНО-ТВ	Коммерсантъ	ИНО-ТВ
4.93	5.08	4.43	3.54	2.83	2.40	4.00	3.77

В ходе анализа было выявлено, что частота использования англицизмов в обоих изданиях примерно идентична в рубрике «Экономика», но в остальных рубриках англицизмы чаще использу-

ются газетой «Коммерсантъ», что объясняется деловым стилем изложения и использованием интернациональных терминов (*девальвация* вместо *обесценивания* и т. д.).

Публицистический стиль источника «ИНО-ТВ», а также работа профессиональных переводчиков позволяют игнорировать частое использование англицизов или прибегать к описательным оборотам (*поисковая система, поисковик* вместо *браузер*).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что частотность англоязычных заимствований в русских текстах напрямую зависит от стиля. Так, деловой стиль подразумевает употребление большего количества специализированных терминов, которые, чаще всего, заимствованы из английского языка. Публицистический стиль, напротив, является более свободным и допускает различные описательные обороты, художественные приемы или использование синонимов и слов с схожей семантикой. Так авторы могут контролировать объем англицизов в своих текстах и не допускать их неоправданное использование.

Исследуя понятие «англицизм», А.И. Дьяков утверждал, что самой малочисленной группой заимствований из английского языка по степени освоенности являются неосвоенные англицизмы [2].

Для собственного анализа мы отобрали 216 лексических единиц, которые являются как регулярными, частотными и общеупотребительными, так и представляющие сложность для понимания большей части аудитории. Анализируя отобранный языковой материал, мы также пришли к выводу, что неосвоенные англицизмы встречаются намного реже в текстах русскоязычных СМИ.

Так, из 216 заимствованных из английского языка лексических единиц, только 6 являются неосвоенными. В их группу входят окказионализмы и трансплантаты, которые несут авторский характер стилистической окрашенности и выразительности речи, но не представляют лингвистической ценности для русского языка. Например, лексические единицы *клуб-свот, радикальный moving* сложно понимать без контекста и объяснения читателю, не владеющему английским языком.

Многие полуосвоенные англицизмы имеют русскоязычные эквиваленты в настоящий момент. Так, зачастую их употребление является неоправданным, а среди переводчиков и авторов текстов наблюдается тенденция стремления к престижности, привлекательности и более современному слову.

Приведем примеры таких слов: *флэшбэк* (англ. *flashback*) – обратный кадр, эпизод из прошлого, *хэштег* (англ. *hashtag*) – пометка, *юзер* (англ. *user*) – пользователь.

Несмотря на то, что общий объем неосвоенных англицизов составил всего 2.78%, полуосвоенных - 13.43%, а освоенных англицизов в несколько раз больше – 83.08% (результаты представлены на диаграмме, рис. 1), неосвоенные и полуосвоенные заимствования заслуживают внимания, так как являются потенциальными полностью интегрированными англицизмами в русском языке.

ПРОЦЕНТНОЕ СООТНОШЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ ПО СТЕПЕНИ ОСВОЕННОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ



Рис. 1. Процентное соотношение англицизов по степени освоенности в русском языке

Первоначально подобные заимствования в речи переводчика являются окказиональными, однако впоследствии способны интегрироваться в систему языка-реципиента. В таком случае они становятся полностью освоенными англицизмами, появляясь в речи большинства носителей языка перевода. Как показало изучение лингвистической литературы и проведение собственного исследования, в современных деловых и публицистических текстах чаще встречаются транскрибированные и транслитерированные англицизмы.

Рис. 2. показывает процентное соотношение английских заимствований по их способу вхождения в русский язык, подсчитанное на основе нашего исследования. Из диаграммы следует, что наиболее частыми методами перевода английских заимствований являются транскрипция (31.48%) и транслитерация (23.15%), что оставляет менее 50% на долю остальных 5 способов. Реже всего используется метод компенсации (0.46%).

ПРОЦЕНТНОЕ СООТНОШЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ ПО СПОСОБУ ВХОЖДЕНИЯ В РУССКИЙ ЯЗЫК



Рис. 2. Процентное соотношение англицизмов по способу вхождения в русский язык

Так, было выявлено 68 слов, переведенных на русский язык методом транскрипции. Примерами фонетически ассимилированных единиц могут быть такие слова, как *апгрейд* (англ. *upgrade*), *локдаун* (англ. *lockdown*), *файл* (англ. *file*). 50 слов вошли в русский язык с помощью метода транслитерации. Графически из английского языка передались такие слова как *банк* (англ. *bank*), *доллар* (англ. *dollar*), аббревиатуры *ФИФА* (англ. *FIFA*), *НАСА* (англ. *NASA*).

По результатам исследования можно сделать следующие предположения, что сфера экономики является наиболее уязвимой к пополнению словарного запаса иноязычными заимствованиями, в особенности англицизмами, так как большинство экономических терминов уже определено в английском языке. Интернациональные и специализируемые термины так же могут считаться причиной преобладания англицизмов в деловом стиле. По результатам качественного и количественного ана-

лиза было выявлено, что большая часть англицизмов в анализируемых текстах образована методом транскрипции и транслитерации. Одним из самых популярных среди переводчиков решений перевода слов, означающих реалии иных культур, является метод транскрипции и транслитерации. Начиная путь от окказионального использования переводчиком, заимствование проходит различные этапы фонетической, графической, грамматической и семантической ассимиляции в языке-реципиенте, где около 80% достигают статуса полностью освоенных англоязычных заимствований в русском языке.

Однако следует отметить, что предположения, сделанные авторами на основании анализа заимствований лишь в двух из существующих функциональных стилей, могут быть в перспективе подтверждены или опровергнуты исследованиями англоязычных заимствований других функциональных стилей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Володарская, Э.Ф. Заимствование как универсальное лингвистическое явление / Э.Ф. Володарская. – Текст : непосредственный // Вопросы филологии. – 2001. – № 1.
2. Дьяков, А.И. Причины интенсивного заимствования в современном русском языке / А.И. Дьяков. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 35–43.
3. Дьяков, А.И. Словарь английских заимствований русского языка / А. И. Дьяков. – Новосибирск : Новосиб. книж. изд-во, 2010. – 588 с. – Текст : непосредственный.
4. Захаренко, Е.Н. Новый словарь иностранных слов: толкование, этимология, примеры употребления : [свыше 25 000 слов и словосочетаний] / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва : Азбуковник, 2008. – Текст : непосредственный.
5. Национальный корпус русского языка. – 2003-2015. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>. – Текст : электронный.
6. Verbitskaya, L.A. Russian language in the late twentieth to early twenty-first century / L.A. Verbitskaya. – Text : direct // Russian Journal of Communication. – 2013. – Vol. 5, вып. 1. – P. 64-70.

REFERENCES

1. Volodarskaya Je.F. Zaimstvovanie kak universal'noe lingvisticheskoe javlenie [Borrowing as a universal linguistic phenomenon]. *Voprosy filologii* [Questions of philology], 2001, no. 1.
2. Diakov A.I. Prichiny intensivnogo zaimstvovaniya v sovremennom russkom jazyke [The reasons for intensive borrowing in modern Russian]. *Jazyk i kul'tura* [Language and culture]. Novosibirsk, 2003, pp. 35 – 43.

3. Diakov A.I. Slovar' anglijskih zaimstvovanij russkogo jazyka [Dictionary of English borrowings of the Russian language]. Novosibirsk: Novosib. knizh. izd-vo, 2010. 588 p.
4. Zaharenko E.N., Komarova L.N., Nechaeva I.V. Novyi slovar' inostrannyh slov: tolkovanie, jetimologija, primery upotreblenija : [svyshe 25 000 slov i slovosochetaniij] [New dictionary of foreign words: : interpretation, etymology, usage examples]. Moscow: Azbukovnik, 2008.
5. Nacional'nyi korpus russkogo jazyka [National Corpus of the Russian language]. – 2003-2015. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
6. Verbitskaya, L.A. Russian language in the late twentieth to early twenty-first century. *Russian Journal of Communication*, 2013, vol. 5, issue. 1, pp. 64-70.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Никитина, студент 2 курса направления подготовки 45.04.02 Лингвистика, направление (профиль «Перевод и переводоведение»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: nataliya.nikitina.97@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7136-5304.

А.Е. Фирсанова, преподаватель кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr22955@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-2537-8478.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Nikitina, 2nd year student, 45.04.02 Linguistics (Practice and Theory of Translation), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: nataliya.nikitina.97@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7136-5304.

A. E. Firsanova, Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr22955@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-2537-8478.

УДК 81'25

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_168

**Андрей Леонидович Пахолков,
Вячеслав Николаевич Оношко**
г. Киров

Культурная адаптация при локализации видеоигр

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме языковой локализации видеоигр. На сегодняшний день в России не существует единого стандарта локализации видеоигр и по этой причине страдает качество перевода, а с ним и успех игры на российском рынке. Для создания качественной локализации, крайне важно учитывать не только технические и лингвистические проблемы, но и культурные особенности, влияющие на практику локализации игр. В данной статье обсуждается культурное измерение локализации и перевода видеоигр. В ней описываются современные практики культурной адаптации в играх и исследуются социокультурные факторы, влияющие на локализацию игр. На ряде примеров анализируется широкий спектр культурной адаптации, также известной как культурализация и культурная локализация, присущая игровой локализации.

Ключевые слова: локализация, видеоигры, культурализация, культурная локализация, культурная адаптация.

**Andrey Leonidovich Pakholkov,
Vyacheslav Nikolaevich Onoshko**
Kirov

Cultural adaptation in video game localization

The article is devoted to the current topic of video game localization. Today in Russia there is no single standard for the localization of video games, and for this reason, the quality of translation and the success of the game on the Russian market suffer. In order to produce a good quality localized version, it is crucial to take into account not only technical and linguistic issues, but also cultural issues affecting game localization practices. This paper discusses the cultural dimension of video game localization. It describes current cultural adaptation practices in games and explores the sociocultural factors affecting game localization. By providing a number of examples, it analyses the wide scope of cultural adaptation, also known as culturalization and cultural localization, inherent to game localization.

Keywords: localization, video games, culturalization, cultural localization, cultural adaptation.

С недавних пор термин локализация стал употребляться по отношению к переводу и адаптации видеоигр и других мультимедийных продуктов, которые так или иначе относятся к программному обеспечению. Локализация видеоигры необходима для осуществления продаж на других территориях и включает в себя сложные культурные, лингвистические, технические, юридические и маркетинговые процессы.

Х. Чендлер описывает локализацию видеоигр как «процесс перевода игры на другие языки». В то же время автор говорит о том, что локализация игр включает в себя множество аспектов, помимо перевода текста, аудио и видеофайлов [2, С. 12].

Игры состоят из различных ассетов, таких как внутриигровой или экранный текст, звуковые и кинематографические ассеты, художественные ассеты, руководство и упаковка [2, С. 49]. Обычно

они содержат различные типы текста, такие как текст меню, справочные и системные сообщения в пользовательском интерфейсе, текст сценария для озвучивания или субтитров, текст коробки и инструкции по эксплуатации. Некоторые игры, такие как авиасимуляторы и спортивные игры, также содержат специализированную терминологию и технические тексты. По этой причине локализация игр находится на пересечении локализации программного обеспечения, аудиовизуального перевода, технического перевода и художественного перевода. Хотя он имеет некоторые общие черты со всеми этими видами перевода, он также явно отличается от них всех, становясь самостоятельным интересным предметом изучения с точки зрения переводоведения [8, С. 195].

Локализация игр тесно связана с маркетинговыми стратегиями, и существуют различные уровни локализации, которые разработчики определяют с учетом таких факторов, как размер рынка, требуемые инвестиции и потенциальный доход [2, С. 49]. К уровням локализации относятся:

- Коробка и документация: эта стратегия локализации включает в себя перевод текста на коробке, перевод руководства и печатной документации. Чаще всего данный уровень локализации употребляем для стран, где ожидается небольшой доход или где, исходный язык игры широко употребим;

- Частичная локализация: перевод внутриигрового текста (субтитры, интерфейс, описания) без озвучивания на язык перевода. В настоящее время является наиболее предпочтительным видом локализации, т.к. занимает относительно недолгое время и позволяет издателям сэкономить на дублировании;

- Полная локализация: перевод всего текста и всех аудиофайлов, перевод графических элементов игрового мира (вывески и плакаты, различные надписи на текстурах игры), создание дублированной версии на языке перевода. Данный вид локализации используется для перевода крупных проектов, поскольку требует значительных затрат со стороны издателя и большего времени на осуществление дублирования и озвучивания персонажей.

Глубина локализации зависит от специфики определённого проекта, бюджета, выделенного на проект и других факторов. Полная локализация употребляется для AAA-видеоигр, то есть высокобюджетных игр, которые, как ожидается, будут хорошо продаваться на целевых территориях. Чаще всего полная локализация применяется для стран, где дублирование является наиболее предпочтительной формой аудиовизуального перевода, например, во Франции, Италии, Германии и Испании. Японские названия часто переводятся на английский язык, а затем английский перевод используется в качестве основы для французской, итальянской, немецкой и испанской версий игры. Кроме того, издатели все чаще локализуют свои продукты на другие языки, такие как польский, русский и китайский [11, С. 16].

Основная цель локализации видеоигры состоит в том, чтобы создать локализованную версию игры, которая производит тот же эффект на игроков, как если бы эта игра изначально разрабатывалась на их языке [7, С. 14]. Утверждается, что из-за интерактивной природы видеоигр, их успешная локализация выходит за рамки простого перевода и направлена на максимально точную передачу игрового опыта [10, С. 3]. Другие авторы также подчёркивают важность локализации, как задачи эмоционального уровня игры. Д. Монтон использует выражение «эмоциональная локализация» для обозначения качественной локализации, которая способствует погружению игроков в игру [9]. О. Лепре использует выражение «людологическая локализация» для обозначения подхода к локализации игр с целью предоставления одинаковых игровых ощущений игрокам, даже если это подразумевает изменение сюжета, сеттинга или звуковой составляющей игры [6, С. 112].

Такой взгляд на локализацию обеспечивает широкие возможности для адаптации. Локализаторы изменяют не только текстовые ассеты видеоигры, но и графические, звуковые ассеты. В некоторых случаях возможно изменение самой игровой механики. Всё это делается для того, чтобы локализованная версия игры соответствовала ожиданиям целевого игрока и в результате хорошо продавалась.

Из-за неудачной локализации игроку может показаться, что разработчика или издателя мало интересует целевой игрок, что может негативно отразиться на продажах локализованной версии игры и репутации разработчика или издателя.

Вопрос культурной адаптации игры достаточно сложен из-за транснационального характера многих игровых компаний, а также статуса игр как элементов глобальной поп-культуры. Степень культурной адаптации может варьироваться в зависимости от жанра игры. Как правило, наименьшей адаптации требуют спортивные игры, головоломки и платформеры, так как они не содержат большого количества текста. Другие жанры, такие как музыкальный, разработаны с учетом интернационализации. В них структура и механика игры остаются прежними, а содержание заменяется в каждой локализованной версии. Так, серия игр SingStar состоит из различных версий, предназначенных для разных территорий, как, например, SingStar Mecano (2009 г.) в Испании, SingStar Deutsch Rock Pop (2006 г.) в Германии и SingStar Italian Greatest Hits (2008 г.) в Италии [8, С. 195].

Повествовательные игры, такие как приключенческие игры и ролевые игры, насыщены текстом и обычно требуют более высокой степени адаптации. Это связано с тем, что данные игры в большей или меньшей степени отражают ценности и убеждения людей, которые их создают.

Степень адаптации игры с учётом культурных особенностей и интересов целевой аудитории зави-

сит от жанра игры, общей стратегии перевода и самой целевой аудитории. Этот процесс называется культурная локализация и культурализация [3, С. 2]. Адаптация такого типа может происходить на микро и на макроуровне. Микроуровень включает в себя адаптацию текста, в то время как на макроуровне локализаторы адаптируют визуальную составляющую игры, музыку или игровую механику [11, С. 215].

Культурная адаптация является важной частью процесса локализации и может повлиять на восприятие целевым игроком игрового процесса и погружение в игру. Наличие в игре культурных особенностей или контента, непонятного или оскорбительного для целевого игрока, может отрицательно повлиять на восприятие игры и её продажи на данной территории. Поскольку разработчики не могут быть знакомы с культурой всей стран, в которых будет издана игра, роль переводчиков как культурных посредников имеет решающее значение при локализации игры, поскольку они могут обнаруживать культурные элементы, которые могут быть непонятны целевому игроку, и адаптировать их для данной территории.

Существует несколько социокультурных факторов, влияющих на локализацию и восприятие игры на определённой территории. В идеале, вопросы социокультурных факторов должны приниматься во внимание на этапе разработки игры, однако чаще всего культурная адаптация происходит в процессе локализации. Среди таких факторов:

- культурные ценности;
- лингвистическая вариантность;
- возрастные рейтинги, цензура;
- игровая культура страны.

Игроки разных стран имеют разные культурные ценности, зависящие от их истории, традиций, привычек, религиозных и моральных ценностей. Также отличаются валюта, символы. Так, например, в локализованных версиях японской игры Tomodachi Life (2013) йену заменили на доллар для США и на евро для стран Европы, а традиционные японские блюда, такие как онигири, суп мисо, лапша соба заменили на наиболее привычные для западных стран рататуй, лобстер, рыбные палочки и т.д.

Когда культурно-специфические элементы непонятны или оскорбительны для целевого игрока, рекомендуется изменять и адаптировать их, стремясь добиться такого же эффекта на целевых игроках, как и оригинал. Культурные отсылки, которые могут быть оскорбительными для целевого игрока, скорее всего, окажут негативное влияние на восприятие игры или даже приведут к официальному запрету, как случилось с файтингом Kakuto Chojin: Back Alley Brutal (2002), который был запрещен в мусульманских странах, поскольку содержал звуковую дорожку с вокальным пением некоторых стихов Корана [4, С. 27].

Юмор также зависит от культуры. Шутки, основанные на игре слов или каламбурах, часто необ-

ходимо переписывать заново, чтобы добиться желаемого эффекта на целевых игроках. Если юмор выражен визуально, разработчики могут изменить визуальный элемент игры, чтобы сделать шутку подходящей для целевых игроков. Например, в японской игре «Mario & Luigi: Partners in Time» (2005) есть сцена, типичная для японской комедии фарса, где с потолка на персонажа падает корыто, и персонаж теряет сознание. Переводчики посчитали, что эта повторяющаяся в японской версии игры шутка не будет понята игроками из США, поэтому в североамериканской версии корыто было заменено на ведро [12].

Территориальные требования, такие как вопросы брендинга, местное законодательство, цензура и различные рейтинговые системы, могут повлиять на локализацию игры. Рейтинговые системы, такие как PEGI (Pan European Game Information) в Европе и ESRB (Entertainment Software Rating Board) в Северной Америке, являются негосударственными организациями, состоящими из разработчиков, издателей и дистрибьюторов игр, созданных для оценки возрастных ограничений игр и информированию о потребителях о содержании продукта при помощи кратких описаний, которые предупреждают о ненормативной лексике, насилии и тому подобном. Разные страны имеют разные ценности и моральные стандарты, которые отражаются в используемой ими системе рейтингов. Элементы игры, которые были бы приемлемы в одной культуре, могут быть оскорбительны для другой. Таким образом, рейтинг меняется в зависимости от страны, в который выпускается игра. Это даёт издателям возможность сохранить как можно более широкую целевую аудиторию для локализованной версии игры.

Германия, Австралия, Новая Зеландия и Китай — некоторые из стран с наиболее строгим контролем и цензурой содержания видеоигр. Немецкая организация Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) рассматривает игры на предмет содержания насилия, крови, ненормативной лексики или нацистской символики [2, С. 32]. Часто при прохождении контроля часть содержания игры редактируется или вырезается. Например, в локализованной немецкой версии онлайн-игры Team Fortress 2 (2007 г.) отсутствуют изображения крови и увечий. В Китае также действуют строгий контроль видеоигр и запрещен любой контент, «угрожающий единству, суверенитету и территориальной целостности государства» [13, С. 48]. Например, в Китае была запрещена японская игра Animal Crossing New horizons (2020 г.) из-за возможности размещения в игре пользовательских надписей и рисунков. Некоторые игроки воспользовались данной возможностью, чтобы разместить политические лозунги, а потом распространили скриншоты в социальных сетях и мессенджерах страны, таким образом выражая недовольство властью.

Еще одним юридическим и территориальным требованием, влияющим на локализацию игр, является лицензирование. Особенно это касается игр, принадлежащих трансмедийным франшизам, где ожидается, что все продукты одной франшизы, но принадлежащие разным видам мультимедиа, будут согласованными с точки зрения сюжета, внешнего вида и терминологии. Обычно это касается игр, основанных на книгах и фильмах, таких как «Властелин колец» или «Гарри Поттер», где переводчики должны досконально знать исходный продукт, чтобы их перевод согласовывался с ним и оправдывал ожидания фанатов. [1, С. 244]. В случае вариативности языков проблема усложняется, поскольку видеоигра должна соответствовать установившейся терминологии и сюжету для всех регионов, версии которых часто различаются. Такие вопросы необходимо тщательно учитывать при локализации игр, поскольку возможности адаптации становятся более ограниченными.

Игроки на разных территориях имеют разную игровую культуру и разные требования, которые учитываются маркетинговым отделом для оценки целесообразности локализации продукта на этих территориях и принятии решения о степени его адаптации к целевой культуре. Знание особенностей целевого рынка и наиболее популярных на нём жанров позволяет оценить успех игры на данной территории и определить необходимую степень адаптации к целевой культуре. Например, в Японии наиболее популярными жанрами являются симуляторы, стратегии, ролевые игры и приключенческие игры с тщательно продуманным повествованием, в то время как в Северной Америке игроки предпочитают спортивные игры, экшн-игры и шутеры [5].

Кроме того, существуют жанры, которые практически зависят от культуры, такие как симуляторы свиданий и визуальные романы, которые насыщены текстом, предполагают минимальный игровой процесс и используют графику в стиле аниме. Эти жанры очень популярны в Японии, но не в Северной Америке и Европе.

При работе с культурным содержанием игры полная адаптация к культуре и переписывание оригинальной игры не всегда необходимы и целесообразны. Иногда культурные элементы могут оставаться нетронутыми в локализованных версиях, если они не создают проблем с пониманием у целевого игрока. Если действие игры происходит в Японии, игроку следует ожидать наличие в ней культурных особенностей страны и её колорит. Адаптация культурного содержания такой игры не является целесообразной.

Таким образом, тщательный анализ культурного аспекта игры, включая как текстовые, так и внетекстовые факторы, может помочь команде локализации определить, в какой степени должна происходить культуризация видеоигры. Разные игры требуют разных стратегий перевода, в зависимости от их жанра и предполагаемой целевой аудитории. Исследования перевода могут способствовать более эффективному и систематическому анализу культурного содержания игр с всесторонним обзором современных методов культурной адаптации, используемых при локализации игр. Это даст представление о том, какая стратегия перевода является наиболее подходящей для разных игровых жанров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bernal-Merino, M.A. On the Translation of Video Games / M.A. Bernal-Merino. – Text : direct // JoSTrans. – 2006. – № 6. – P. 22-36.
2. Chandler, H. The Game Localization Handbook / H. Chandler. – Newton Centre: Charles River Media, 2005. – 338 p. – Text : direct.
3. Di Marco, F. Cultural Localisation: Orientation and Disorientation in Japanese Video Games / F. Di Marco. – URL: https://www.academia.edu/386430/Cultural_Localization_Orientation_and_Disorientation_in_Japanese_Video_Games (accessed: 14.05.2022). – Text : electronic.
4. Edwards, K. Reaching the Global Gamer / K. Edwards. – Text : direct // Multilingual. – 2008. – № 18. – P. 26-27.
5. Kent, S.L. Video Games that Get Lost in Translation: Why Most U.S. Titles Don't Fare Well in Japan (and Vice Versa) / S.L. Kent. – URL: <http://www.msnbc.msn.com/id/478042/> (accessed: 20.05.2022). – Text : electronic.
6. Lepre, O. Divided by Language, United by Gameplay: An Example of Ludological Game Localization / O. Lepre. – Text : direct // Fun for All: Translation and Accessibility Practices in Video Games. – Bern : Peter Lang, 2014. – P. 111-129.
7. Mangiron, C. Cultural Localisation in Games / C. Mangiron. – URL: https://www5.uva.es/hermeneus/wp-content/uploads/arti06_18.pdf/ (accessed: 20.05.2022). – Text : electronic.
8. Mangiron, C. Games without Borders: The Cultural Dimension of Game Localisation / C. Mangiron. – Text : direct // Hermēneus. – 2016. – № 18. – P. 187-208.
9. Monton, D. Localizing for the Spanish Speaking Community / D. Monton. – URL: <https://www.gdcvault.com/play/1012676/Localizing-for-the-Spanish-Speaking> (accessed: 20.05.2022). – Text : electronic.
10. O'Hagan, M. Video Games as a New Domain for Translation Research: From Translating Text to Translating Experience / M. O'Hagan. – Text : direct // Tradumàtica: Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació. – 2007. – № 5. – P. 1-7.
11. O'Hagan, M. Game Localization: translating for the global digital entertainment industry / M. O'Hagan, C. Mangiron. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2013. – 374 p. – Text : direct.

12. Schreier, J. Nintendo's Secret Weapon / J. Schreier. – URL: <http://kotaku.com/inside-the-treehouse-the-people-who-helpmake-nintendo-1301809672/> (accessed: 14.05.2022). – Text : electronic.
13. Zhang, X. Harmonious Games Localisation for China / X. Zhang. – Text : direct // *Multilingual*. – 2008. – № 19. – P. 47-50.

REFERENCES

1. Bernal-Merino M.A. On the Translation of Video Games. *JoSTrans*, 2006, no. 6, pp. 22-36.
2. Chandler H. The Game Localization Handbook. Newton Centre: Charles River Media, 2005. 338 p.
3. Di Marco F. Cultural Localisation: Orientation and Disorientation in Japanese Video Games. URL: https://www.academia.edu/386430/Cultural_Localization_Orientation_and_Disorientation_in_Japanese_Video_Games (accessed: 14.05.2022).
4. Edwards, K. Reaching the Global Gamer / K. Edwards. – Text : direct // *Multilingual*. – 2008. – № 18. – P. 26-27.
5. Kent, S.L. Video Games that Get Lost in Translation: Why Most U.S. Titles Don't Fare Well in Japan (and Vice Versa) / S.L. Kent. – URL: <http://www.msnbc.msn.com/id/478042/> (Accessed 20.05.2022). – Text : electronic.
6. Lepre, O. Divided by Language, United by Gameplay: An Example of Ludological Game Localization / O. Lepre. – Text : direct // *Fun for All: Translation and Accessibility Practices in Video Games*. – Bern : Peter Lang, 2014. – P. 111-129.
7. Mangiron, C. Cultural Localisation in Games / C. Mangiron. – URL: https://www5.uva.es/hermeneus/wp-content/uploads/arti06_18.pdf/ (Accessed 20.05.2022). – Text : electronic.
8. Mangiron C. Games without Borders: The Cultural Dimension of Game Localisation. *Hermēneus*, 2016, no. 18, pp. 187-208.
9. Monton D. Localizing for the Spanish Speaking Community. URL: <https://www.gdcvault.com/play/1012676/Localizing-for-the-Spanish-Speaking> (Accessed 20.05.2022).
10. O'Hagan M. Video Games as a New Domain for Translation Research: From Translating Text to Translating Experience. *Tradumàtica: Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació*, 2007, no. 5, pp. 1-7.
11. O'Hagan M., Mangiron C. Game Localization: translating for the global digital entertainment industry. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. 374 p.
12. Schreier J. Nintendo's Secret Weapon. URL: <http://kotaku.com/inside-the-treehouse-the-people-who-helpmake-nintendo-1301809672/> (Accessed 14.05.2022).
13. Zhang X. Harmonious Games Localisation for China. *Multilingual*, 2008, no. 19, pp. 47-50.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Л. Пахолков, студент 2 курса направления подготовки 45.04.02 Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение»), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: andrewpaholkovs@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5880-7777.

В.Н. Оношко, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский Государственный Университет», г. Киров, Россия, e-mail: oslavargf@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.L. Pakholkov, 2nd year student, field of training 45.03.02 Linguistics, Translation and Translation Studies, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: andrewpaholkovs@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5880-7777.

V.N. Onoshko, Ph. D. in Philology, Professor, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: oslavargf@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4859-8553.

УДК 81.25

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_172

**Яна Евгеньевна Седелкова,
Ирина Сергеевна Шишкина**
г. Киров

Особенности сохранения гендерного аспекта в переводе англоязычных художественных произведений

В данной статье рассматривается гендерный аспект как особенность, с которой часто приходится сталкиваться в процессе перевода художественных произведений на английском языке. Практическую основу составили сонеты В. Шекспира и переводы С.Я. Маршака, М.И. Чайковского, А.М. Финкеля. Актуальность данной статьи переоценить трудно, поскольку перевод художественной литературы представляет собой отдельную и значимую отрасль в переводе и является своего рода «проводником» в мир, культуру и быт других народов. С помощью перевода совершается межкультурная коммуникация. Цель данной статьи – выявление закономерностей механизмов, обуславливающих выражение родовой принадлежности в системе языка, благодаря которым возможен адекватный перевод англоязычных художественных текстов. В результате проведенного анализа можно сказать, что грамматический род каждого существительного при переводе играет большую роль, чтобы оказать на читателя то же влияние, которое задумывал автор. Полученные результаты могут применяться в области лингвистики, теории и практики перевода.

Ключевые слова: гендер, межкультурная коммуникация, адекватность, эквивалентность перевода, грамматическая категория существительного.

Yana Evgenievna Sedelkova,
Irina Sergeevna Shishkina
Kirov

Preservation features of the gender aspect in the translation of English literature

This article examines the gender aspect as a feature that often occurs in the translating process of English literature. The practical basis was made up of sonnets by Shakespeare and translations by S.Y. Marshak, M.I. Tchaikovsky, A.M. Finkel. It is difficult to overestimate the relevance of this article, since the translation of fiction is a separate and significant branch in translation studies and is a kind of guide to the world, culture and life of other people. Cross-cultural communication is carried out with the help of translation. The purpose of this article is to identify the patterns of mechanisms that determine the expression of generic assignment in the language system, thanks to which an adequate translation of English-language literature is possible. As a result of the analysis, we can say that the grammatical gender of each noun plays a significant role in translation in order to have the same influence on the reader that the author intended. The results obtained can be applied in the field of linguistics, theory and practice of translation.

Keywords: gender, interlanguage communication, adequacy, translation equivalence, grammatical category of noun.

Введение. В современном мире важное место занимает гармоничное развитие личности. В этой связи понятие «гендер» (англ. «gender», от лат. «genus» - социальный пол) является одним из центральных и с каждым годом вопросы, касающиеся гендера, становятся все более актуальными. Большинство российских ученых использует определение гендера, которое в 1989 г. дал английский социолог Э. Гидденс: «...если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным» [1, С.78].

В данной статье предметом исследования являются гендерные особенности перевода и их сохранение при переводе. Объектом данного исследования является англоязычные художественные произведения. В отличие от других видов текстов, в художественных текстах важен не только посыл автора, но и то, какими способами он это доносит до своих читателей. Соответственно переводчик, в свою очередь, должен иметь внутреннее чутье, чтобы понимать, как правильно перевести художественный текст, не потеряв, при этом, не только смысл произведения, заключенную в тексте, но и произвести на реципиента такое же эстетическое воздействие, как и оригинал текста.

Гендерный аспект играет важную роль при переводе художественного текста. Учитывая данный подход, можно добиться максимально приближенного по смыслу перевода к тексту оригинала [2, С.49].

Вопросом изучения гендера и его влияния на переводческую деятельность занимались многие ученые-лингвисты: О. Есперсен, Ф. Маутнер, Э. Сепир и др. В становлении гендерной лингвистики как самостоятельной науки послужили возникновение социолингвистики и различные феминистские общественные движения, которые наиболее ярко существовали на территории Германии и США.

Гендерный фактор в художественном переводе может выступать в качестве структурообразующего элемента произведения и текста перевода. Переводчик, в свою очередь, являясь основным

элементом в процессе межкультурной коммуникации, рисует в своем сознании адекватную и эквивалентную модель мысли автора исходного текста.

Исследовательская часть. Материалом для данного исследования послужили сонеты Уильяма Шекспира. Во внимание были приняты все стихотворения, написанные автором. Был проведен анализ 154 сонетов и их переводы в исполнении С.Я. Маршака, А.М. Финкеля, М.И. Чайковского.

Как показало исследование, родовые несоответствия частое явление при переводе с английского языка на русский. Данное расхождение обусловлено наличием разных инструментов для указания рода существительного.

В данном исследовании особое внимание уделялось тем единицам языка, родовую категорию которых можно было установить только с помощью соотнесения с личным местоимением третьего лица единственного числа или исходя из самого контекста. Подобных лексических единиц насчитывалось более 50. После этого был произведен сравнительный анализ оригинала текста с его вариантами перевода, в данном случае переводами С.Я. Маршака, А.М. Финкеля, М.И. Чайковского.

Так, например, в сонете 5 было обнаружено родовое несоответствие слова *time*. Сам автор пишет так:

*«For never-resting time leads summer on
To hideous winter and confounds him there»*

Из контекста можно понять, что *time* – *время* носит грамматическую категорию мужского рода, на это указывает местоимение *him*. С.Я. Маршак, чьи переводы сонетов Шекспира являются каноническими, пишет так:

*«Часов и дней безудержный поток
Уводит лето в сумрак зимних дней»*

Time в данном случае он переводит множественным *часов и дней*. М.И. Чайковский в своем варианте пишет:

*«Ведь время неустанно гонит лето
К убожеству уродливой зимы»*

В своем варианте перевода данного сонета он прибегает к дословному переводу, тем самым игнорируя принадлежность данного слова в оригинале к мужскому роду. А.М. Финкель так же решил не следовать оригиналу и перевел данное существительное дословно.

Такой же пример несовпадения родовой принадлежности в оригинале и в переводах можем наблюдать в сонете 7. В. Шекспир пишет:

«...*the gracious light*
Lifts up his burning head»

Автор указывает на принадлежность существительного *light* к мужскому роду, что снова подтверждается притяжательным местоимением *his*. С.Я. Маршак и М.И. Чайковский последовали Шекспиру и перевели данное существительное как *рассвет* и *свет* соответственно. В данном случае расхождение в родовой принадлежности существительных миновало поскольку данные понятия в русском языке так же относятся к мужскому роду. В свою очередь, А.М. Финкель перевел *light* как *светило*, что в русском языке относится к среднему роду.

Кроме того, есть и такие примеры, где писатель не дает четкого понимания о родовой принадлежности существительного и данный вопрос остается на переводчиках. Такой пример можно наблюдать в сонете 4. В нем Шекспир пишет: *profitless usurer*, все три переводчика прибегли к разным переводам. Например, С.Я. Маршак перевел это как *прелестный скряга*. В русском языке данное существительное относится к общему роду, то есть может согласовываться с другими частями речи как мужского, так и женского пола. Другой вариант перевода был *красота скупая* (М.И. Чайковский), а А.М. Финкель написал: *о ростовщик!*

Проанализировав данный сонет, можно сказать, что правильно передал гендерно-маркированную лексическую единицу только М.И. Чайковский. Хотя сам В. Шекспир не дает точных указаний на пол персонажа, его можно выявить в первой строчке *unthrifty loveliness*. Как было отмечено в первой главе, английский суффикс *-ess* свидетельствует о принадлежности лексической единицы к женскому роду.

В сонете 44 Шекспира присутствует существительное *thought*. Он пишет:

«*For nimble thought can jump both sea and land*
As soon as think the place where he would be»

Автор указывает на соотнесенность существительного с местоимением мужского рода, заменяя во второй строчке слово *thought* местоимением *he*, чтобы избежать повторения. Снова все 3 переводчика проигнорировали указания автора и перевели дословно – *мысль*.

В 51 сонете о любви есть такие строки:
«*Therefore desire (of perfect'st love being made)*
Shall neigh (no dull flesh) in his fiery race»

Прочитав их, можно понять, что слово *desire* соотнесено с личным местоимением *his*, а значит, существительное относится к мужскому роду, но все 3 переводчика перевели данное слово дословно и снова между русским и английским языком случилось расхождение в грамматическом роде языка.

Взглянув на другой пример, можно подумать, что трудностей в переводе гендерно-маркирован-

ных единиц языка возникнуть не должно, поскольку *fire* в русском – *огонь*, имеют одинаковый род – мужской. В. Шекспир пишет про огонь:

«*In me thou seest the glowing of such fire*
That on the ashes of his youth doth lie»

С помощью притяжательного местоимения можно понять, что перед нами существительное, которое принадлежит к группе слов мужского рода. В данном случае различий между русским и английским языками. 2 из 3 переводчиков воспользовались дословным переводом и не ошиблись – гендерно-маркированная лексическая единица не потеряла своего значения и осталась в том же грамматическом роде. Так же поступил и М.И. Чайковский, но при переводе воспользовался приемом конкретизации и перевел *fire* как *козетер*, но слово все равно осталось в своей грамматической категории рода.

Еще одним интересным примером может выступить сонет 99. В нем В. Шекспир пишет: «*sweet thief*». Во всем сонете нельзя найти местоимений, которые бы могли указать на гендер данного существительного. Но, на мой взгляд, очевидно, что *thief* использовано в качестве слова с женским родом, поскольку в начале сонета автор обращается к фиделке, также, на это указывает прилагательное *sweet*, которое в себе содержит женское начало, это нежное обращение к цветку. Но не все переводчики согласны с данной точкой зрения, поскольку М.И. Чайковский перевел как «*прелестный вор*». Остальные же писатели тоже нашли в словосочетании *sweet thief* нечто женственное, поэтому С.Я. Маршак и А.М. Финкель перевели как «*лукавая*» и «*воровочка*» соответственно.

Результаты исследования, их обсуждение.

В исследовании было использовано 154 сонета В. Шекспира. В них было найдено 58 случаев несовпадения существительных в оригинале и в различных вариантах перевода, представленные С.Я. Маршаком, М.И. Чайковским и А.М. Финкелем. Поскольку в русском и английском языках отличается понятие категория рода, то данный аспект языка может вызывать большие трудности при переводе. Русский язык отображает в существительных грамматическую категорию рода, но английской категорией рода не обладает. Часто переводчикам приходится самостоятельно принимать решение о том, к какой грамматической категории рода то или иное существительное относится.

Чтобы достичь адекватного перевода и сохранить гендерно-маркированные единицы языка переводчики обращались к разным трансформациям. Чаще всего, конечно, использовалась нулевая трансформация (дословный перевод), но данный способ не всегда мог перенести в русский вариант перевода существительное с той же гендерной маркировкой, что и в английском языке. Кроме того, использовалась конкретизация, генерализация, модуляция и добавление. Самыми распространенными и излюбленными переводческими приемами оказались прием модуляции и нулевой трансформации.

Примем *нулевой трансформации (дословный перевод)* – способ перевода, при котором синтаксическая структура исходного языка, в данном случае английского, заменяется аналогичной структурой языка перевода, в данном случае русского [3, С.162].

Данный прием повстречался 91 раз, доля относительно других переводческих приемов составила 52,3 %.

Например, такую тенденцию можно проследить уже в первых сонетах В. Шекспира. В сонете 3 автор использует существительное *nature*. Все 3 переводчика, чьи труды были выбраны для анализа, воспользовались приемом нулевой трансформации и перевели как *природа*. В данном случае сдвига гендерно-маркированных лексических единиц не случилось, поскольку род существительного одинаков как в русском, так и в английском языке.

Чего нельзя сказать о сонете 5, где все 3 переводчика снова перевели английское *summer* дословно. Но в данном случае изменение гендера произошло, так как в английском данное существительное находится в категории слов мужского рода, а русское «лето» - существительное среднего рода.

Второй по частоте использования был прием *синонимического перевода*. Название самого термина говорит за себя – замена лексической единицы исходного языка, в данном случае английского, единицей языка перевода, в данном случае, русского, которая несет тот же смысл.

Примеров такому виду трансформации есть много: сонет 7 – *light-рассвет/светило*, сонет 8 – *child-дитя, отрок юный*, сонет 44 – *sea- океан*, со-

нет 51 – *desire - стремление*, сонет 144 – *saint- херувим*. Данный прием встречался 40 раз, что составило 23% от общего числа переводческих трансформаций.

Еще одним переводческим приемом, к которому часто обращались авторы – прием *модуляции*. *Модуляция (смысловое развитие)* – переводческий прием, при котором происходит лексико-семантическая замена слова/словосочетания исходного языка, в данном случае английского, единицей языка перевода, в данном случае, русского. Значение данной лексической единицы должно являться логическим следствием значения единицы исходного языка [3, С.410].

При помощи такого приема часто можно сохранить гендерность существительных исходного языка, поскольку чаще всего перевод с приемом модуляции предполагает работу фантазии переводчика, нет необходимости четко следовать словарю, но, конечно, необходимо знать основное значение переводимого слова, чтобы не потерять мысль и то настроение, которое хотел передать автор художественного произведения.

Данный прием можно наблюдать в сонете 33. В нем английское *morning* С.Я. Маршак переводит *восход*. Также его можно встретить в сонете 44, *thought* было переведено как *судьба*. Частота данного приема составила 15,8%.

Также в некоторых переводах можно встретить прием *генерализации*, например, сонет 107 *tribe – толпа, другие* (люди), сонет 94 *weed – трава*.

Остальные переводческие трансформации встречались реже всего, общее их количество составило 3,9 % от общего числа. На диаграмме представлены вышеупомянутые данные.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

■ Дословный перевод ■ Синонимический перевод
■ Модуляция ■ Генерализация

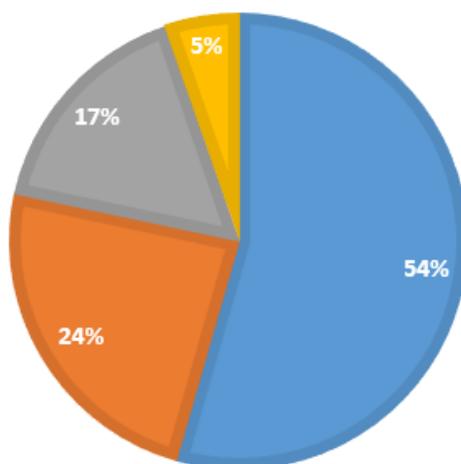


Рис.1. Переводческие трансформации

Выводы. В российской лингвистике и теории и практике перевода гендерный аспект языка изучен недостаточно полно. А невнимательное отношение к гендерным маркерам, которые можно было наблюдать в приведенных примерах, приводит к ряду ошибок, в частности прагматических, которые отражаются на качестве художественного перевода.

Вопрос гендерных особенностей крайне важен именно в художественной литературе, поскольку часто в ней можно встретить прием олицетворения (персонализации) – литературный

прием, при котором неодушевленные предметы наделяются свойствами, которые присущи живым существам. Поэтому грамматический род каждого существительного при переводе играет большую роль, чтобы оказать на читателя то же влияние, которое задумывал автор.

Именно поэтому важность тщательного исследования гендерного аспекта языка и его отражения в нем трудно переоценить. Кроме того, сравнение текстов оригинала и перевода позволит изучить способы передачи гендера и определить гендерные особенности текста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гидденс, Э. Социология : учебник для высш. учеб. заведений / Э. Гидденс. – Москва : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с. – Текст : непосредственный.
2. Кирилина, А.В. О применении понятия «гендер» в русскоязычном лингвистическом описании / А. Кирилина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. – 2001. – № 3. – С. 18–27.
3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2001. – 424 с. – Текст : непосредственный.
4. Маршак, С.Я. Перевод сонетов В. Шекспира / С.Я. Маршак. – URL: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=1&tr=1>.
5. Финкель, А.М. Перевод сонетов В. Шекспира / А.М. Финкель. – URL: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=1&tr=2>.
6. Чайковский, М.И. Перевод сонетов В. Шекспира / М.И. Чайковский. – URL: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=116&tr=12>
7. Shakespeare, W. Sonnets. – URL: <http://www.shakespeare-online.com/sonnets/>.

REFERENCES

1. Giddens Je. Sociologija: uchebnik dlja vyssh. ucheb. zavedenij [Sociology]. Moscow: Editorial URSS, 2005. 632 p.
2. Kirilina A.V. O primenenii ponjatija «gender» v russkojazychnom lingvisticheskom opisanii [On the application of the concept of “gender” in the Russian linguistic description]. *Filologicheskie nauki [Philological Sciences]*, 2001, no. 3, pp. 18–27.
3. Komissarov, V.N. Sovremennoe perevodovedenie [Modern translation studies]. Moskva: JeTS, 2001. 424 p.
4. Marshak S.Ja. Perevod sonetov V. Shekspira [Translation of V. Shakespeare sonnets]. URL: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=1&tr=1>.
5. Finkel' A.M. Perevod sonetov V. Shekspira [Translation of V. Shakespeare sonnets]. URL: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=1&tr=2>.
6. Chajkovskij M.I. Perevod sonetov V. Shekspira [Translation of V. Shakespeare sonnets]. URL: <http://www.velchel.ru/index.php?cnt=5&sn=116&tr=12>.
7. Shakespeare W. Sonnets. URL: <http://www.shakespeare-online.com/sonnets/>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.С. Шишкина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11848@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5856-398X.

Я.Е. Седелкова, студент группы ЛВ6-4202-03-00, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud108095@vyatsu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.S. Shishkina, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11848@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0001-5856-398X.

Y.E. Sedelkova, Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud108095@vyatsu.ru.

Юлия Александровна Семенова,
Елизавета Александровна Братцева
г. Шадринск

Формирование авторского отношения к миру посредством окказиональной лексики в ранней лирике В.В. Маяковского

Статья посвящена изучению некоторых словообразовательных моделей в ранней лирике В.В. Маяковского. Окказиональная лексика этого поэта служит объектом исследования многих учёных-филологов, однако наблюдение за формированием авторской картины мира посредством создания новых слов является менее популярным, хотя и перспективным направлением работы. Анализ лексических единиц в ранней лирике В.В. Маяковского показал, что наиболее продуктивным средством словообразования является префикс. Рассмотренные словообразовательные модели, основанные на использовании приставки вы- и других формантов, показывают эволюцию поэтического отношения к окружающей действительности в стихотворениях 1913-1917 гг. Они в полной мере отражают специфику конфликта лирического героя и буржуазного мира, эмоциональную взвинченность, гротеск в восприятии и ощущениях, стремление к растягиванию процесса переживания чувств на пределе. Концепция статьи построена на выявлении роли приставки и конфикса, которые служат для образования окказиональной лексики, в формировании авторского отношения к миру.

Ключевые слова: окказиональная лексика, Маяковский, словообразовательные модели, словообразовательные форманты, авторская картина мира.

Yulia Alexandrovna Semenova,
Elizaveta Alexandrovna Bratzeva
Shadrinsk

Formation of the author's attitude to the world in V.V. Mayakovsky's early lyrics by means of occasional vocabulary

The article studies some word-formation models used by V.V. Mayakovsky in his early lyrics. Mayakovsky's occasional vocabulary is the object of research being done by many philologists, but observing the formation of the author's world-picture by creating new words is a less popular, although promising area to be researched. The analysis of lexical units in V.V. Mayakovsky's early lyrics shows that the prefix is the most productive means of word formation. The considered word-formation models based on the use of the prefix you - and other formants show the evolution of the poetic attitude to the surrounding reality in the poems of 1913-1917. They fully reflect the specifics of the conflict between the lyrical hero and the bourgeois world, the emotional tension, the grotesque perception and sensations, the desire to stretch the process of experiencing feelings to the limit. The concept of the article is to find out the role of prefix and confix, which serve for the formation of occasional vocabulary to form the author's attitude to the world.

Keywords: occasional vocabulary, Mayakovsky, word-formation models, word-formation formants, author's world-picture.

Словотворчество Владимира Владимировича Маяковского – стройная и логичная система. Исследователями уже давно был выявлен конструктивный принцип акцентного стиха поэта и описаны особенности его синтаксиса. Перспективным и масштабным направлением работы является изучение словообразовательных моделей окказиональной лексики Маяковского и отражения в них мыслей, чувств и переживаний самого автора, его отношения к миру. В данном аспекте можно говорить лишь о собственно лексических окказионализмах, а не семантических окказиональных тропах, но данный материал всё равно представляет большую ценность для понимания принципов творческого мироощущения поэта, в чём видится *актуальность* настоящего исследования.

Целью исследования стала попытка выявления роли словообразовательных формантов в формировании и отражении авторской картины мира, мироощущения поэта, раскрытия ключевого конфликта ранней лирики В.В. Маяковского (1913-1917 гг.).

Использованный метод выборки показал, что одной из наиболее продуктивных морфем в форми-

ровании окказионализмов ранней лирики Маяковского является приставка *вы-*. Посредством её реализуется несколько словообразовательных моделей.

Самая простая из них – присоединение этой приставки к глаголу несовершенного вида: *выцеловать*.

Пухлыми пальцами в рыжих волосиках
солнце изласкало вас назойливостью овода –
в ваших душах *выцелован* раб.
(«Владимир Маяковский», 1913) [4, с. 436].

Словарное значение форманта указывает на тщательное совершение действия [2, С. 534], однако такое определение не освещает полностью смысл, заложенный в слово автором. Более детальная картина появляется при рассматривании глаголов с похожей словообразовательной моделью: «Если мы сопоставим его, с одной стороны, с более употребительной формой *исцеловать*, а с другой стороны, с группой глаголов, образованных префиксом *вы-* (*выговориться*; *выкинуть*, *выписать* и т.д.), то увидим, что приставка *вы-* вносит в значение основы те же признаки движения изнутри наружу или исчерпанности процесса, как и префикс *из-*» [6].

Действие *целовать* с помощью данного префикса доведено до предела, исчерпано после максимального усиления. Понятийное содержание, полученное в результате слияния приставки **вы-** с основой, означающей «прикасаться губами к чему-либо в знак любви, дружбы» [5, С. 699], позволяет поэту показать гиперболизацию процесса. *Выцелован* – навеки выбит, оставлен на душе, словно неизгладимый шрам, и такое толкование роднит окказионализм с другим приставочным глаголом *заклеймлён*. В отличие от уже имевшегося в языке положительного определения «перечеловать всех; добыть что ласками, поцелуями» [1, С. 933], Маяковский, сравнивая поцелуй с клеймом и выражая тем самым авторскую позицию, придаёт слову сильную эмоциональную окраску, которая в сочетании с объектом может восприниматься как негативная.

По рассмотренному типу «**вы-** + глагол» построен обширный ряд окказионализмов в ранней лирике поэта: *выбрыцать, вытелить, выкривить, вынежить, выреветь, выржать* и т.д. Все они также содержат в своём значении элемент гиперболизации.

Усложняя модели образования индивидуально-авторской лексики, Маяковский прибегает к одновременному присоединению к словам префикса **вы-** и других морфем. Так, конфикс, состоящий из данной приставки и суффикса **-енн-**, образует прилагательное *выхмуренный*:

Размокло лицо, стало – кашаца,
смятая морщинками на *выхмуренном* лбу...
(«Чудовищные похороны», 1915) [3, С. 72].

Типичный формообразовательный суффикс страдательных причастий прошедшего времени, подцепленный к прилагательному, обуславливает переход слова от признаковости к процессуальности. Префикс, как и в рассмотренном ранее случае, указывает на тщательность исполнения действия. Употребление же *выхмуренный* вместо *нахмуренный* снова определяет гиперболичность выражения качества, названного производящей основой. Всего одним словом автор даёт понять читателю, насколько часто персонаж хмурит лоб гримасой – кажется, что её отпечаток стал постоянным.

Другой конфикс, **вы-** + **-ива-**, образует слова *вылязгивать* («Скрипка и немножко нервно», 1914), *вымаргивать* («Великолепные нелепости», 1915), *выплакивать*. Последний глагол особенно любопытен, так как в разных контекстах имеет разные оттенки значения.

В стихотворении «Внимательное отношение к взяточникам» (1915) окказионализм иронически обыгрывается поэтом:

Прихожу и *выплакиваю* все мои просьбы,
приникши щекою к светлому кителю.
Думает чиновник: «Эх, удалось бы!..» [3, С. 69].

Очевидно, что предыдущим звеном словообразовательной цепи является слово *плакать*. Затем к данному глаголу присоединяются приставка **вы-** (здесь у неё исходное значение доведения какого-

либо действия до полной завершённости [2, С. 534]) и суффикс **-ива-** (исходное значение длительной повторяемости действия [2, С. 673]). С учётом этого складывается конечное толкование: *выплакивать* – плакать в течение длительного времени, интенсивно, но стремясь довести этот процесс до завершённости.

Строение и семантика слова роднят его с глаголом *выплёскивать*, привычным для русского читателя в переносном употреблении («бурно проявлять, выражать (чувства, эмоции и т.д.)»), а также с фразеологизмом «изливать душу» – откровенно рассказывать кому-либо о том, что волнует, беспокоит, наболело. Ирония рождается, когда свои глубоко личные чувства персонаж обращает на формалиста-чиновника, которому они подчёркнуто безразличны, ещё и представленного в произведении корыстным. Однако этот приём знаменует переход значения применения словообразовательной модели от гиперболизации, ещё заметной в тексте, к иному типу выражения авторского отношения к миру – конфликту с ним.

Глагол *выплакиваю* обращает действие вовне, за пределы эмоционального мира персонажа, отмечая интенсивность и длительность названного процесса. Ироническое его употребление даёт повод говорить о трагической непонятости лирического героя миром, его отрыве от окружающих, сложности переживания, которое никто не может воспринять. Наивысшей степени реализации данные идеи достигли у Маяковского в стихотворении «Скрипка и немножко нервно» (1914):

Оркестр чужо смотрел, как
выплакивалась скрипка... [3, С. 56].

Здесь к конфиксу **вы-** + **-ива-**, значение которого – длительная интенсивность процесса, добавляется постфикс **-сь**. Он придаёт действию возвратность, показывая смещение фокуса внимания автора с окружения героини на её внутренний мир, лирическое начало. Скрипка у поэта не просто жалуются публике – она полностью изливает душу, выносит на сцену шторм переживаний, захвативший её. *Выплакивалась* – плакала долго, надрывно, взхлёб, при этом стремясь не завершить действие, а поделиться своей истерикой со всем миром.

Остальные персонажи при этом не понимают её: оркестр смотрит *чужо*, ему безразлична личная драма. Контраст прослеживается даже на лексическом уровне: действие без эмоций (*чужо смотрел*) – переполненное трагедией состояние (*выплакивалась*). Однако именно яркость чувства, гиперболизированное его изображение путём реализации словообразовательной модели даёт понять читателю, что для автора нет ничего важнее внутренних переживаний героини, её одиночества и непонятости, конфликта с окружающими. Постфикс играет в этом решающую роль.

Окказионализмы в ранней лирике Маяковского далеко не всегда строятся путём присоединения к слову громоздких конструкций. Иногда сло-

вообразовательная модель затрагивает один маленький элемент: например, уже упомянутый постфикс *-сь*. Работая без сопровождения в виде конфикса, он неожиданно инвертирует субъект-объектные отношения в глаголе *обезумиться*:

Дикий,
обезумлюсь,
отчаяньем иссечась.
(«Лиличка», 1916) [3, С. 77].

Словарное значение *обезуметь* – «утратить способность здраво соображать, стать как бы безумным» [5, С. 350]. Однако читатель понимает, что человек в состоянии искажённого сознания не способен осмыслить своё расстройство, превращаясь в объект действия, а лирический герой – субъект, заявляющий о собственном безумии, потому что больше некому о нём рассказать. Конфликт со

всеми окружающими приводит к тому, что не понятый никем человек вынужден в одиночку переживать надрыв и трагедию, которые захлёстывают его личность.

Авторская картина мира в окказиональной лексике предстаёт сложной, показывающей образы с незаметных обывателю сторон, иногда нарушающей привычные отношения. Вещь перестаёт быть вещью, продолжительный процесс вдруг заканчивается, а завершённый – растягивается на неопределённый срок. Поэт намеренно вносит в контекст произведений заметные, гиперболизированные детали, точно выражая полноту своих чувств с помощью окказиональных слов. Он компонует морфемы, словно конструктор, и, как искусный инженер, подбирает оптимальную для каждой ситуации словообразовательную модель.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 7602 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=253990> (дата обращения: 13.04.2022). – Текст : электронный.
2. Ефремова, Т.Ф. Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный : ок. 20000 слов : ок. 1200 словообразовательных единиц / Т.Ф. Ефремова. – Москва : Астрель. АСТ : Полиграфиздат, 2010. – 699, [5] с. – Текст : непосредственный.
3. Маяковский, В.В. Сочинения в двух томах. Т. I / В.В. Маяковский ; сост. А. Михайлова; прим. А. Ушакова. – Москва : Правда, 1988. – 768 с. – Текст : непосредственный.
4. Маяковский, В.В. Сочинения в двух томах. Т. II / В.В. Маяковский ; сост. А. Михайлова ; прим. А. Ушакова. – Москва : Правда, 1988. – 768 с. – Текст : непосредственный.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва : АСТ : Мир и Образование, 2016. – 736 с. – Текст : непосредственный.
6. Тренин, В.В. Особенности языка Маяковского / В.В. Тренин. – Текст : электронный // Русский язык. – 2005. – № 22. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200502207> (дата обращения: 13.04.2022).

REFERENCES

1. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogoazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Moscow: Direkt-Media, 2014. – 7602 p. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=253990> (Accessed 13.04.2022).
2. Efremova T.F. Sovremennyy slovar' russkogoazyka. Tri v odnom. Orfograficheskij. Slovoobrazovatel'nyj. Morfemnyj: ok. 20000 slov: ok. 1200 slovoobrazovatel'nyh edinic [Modern Dictionary of the Russian language. Three in one. Spelling. Derivational. Morphemic]. Moscow: Astrel'. AST: Poligrafizdat, 2010. 699, [5] p.
3. Majakovskij V.V. Sochinenija v dvuh tomah. T. I [Essays in two volumes. Vol. I]. Mihajlova A. (eds.). Moscow: Pravda, 1988. 768 p.
4. Majakovskij V.V. Sochinenija v dvuh tomah. T. II [Essays in two volumes. Vol. II]. Mihajlova A. (eds.). Moscow: Pravda, 1988. 768 p.
5. Ozhegov S.I. Tolkovyy slovar' russkogoazyka: ok. 100000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij [Explanatory dictionary of the Russian language]. Skvorcova L.I. (ed.). Moscow: AST: Mir i Obrazovanie, 2016. 736 p.
6. Trenin V.V. Osobennostiazyka Majakovskogo [Features of the Mayakovsky language]. *Russkij jazyk [Russian language]*, 2005, no. 22. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200502207> (Accessed 13.04.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Семенова, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия. e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-6254.

Е.А. Братцева, студент гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: bratheva.liza@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1994-2220.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.A. Semenova, Ph. D. in Philological Sciences, Department Chair, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia. e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-6254.

E.A. Brattseva, student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: bratheva.liza@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1994-2220.

Елена Андреевна Сорокина
г. Шадринск

**К вопросу о традиционной и концептуальной метафоре:
черты сходства и различия**

В статье предпринята попытка анализа традиционной и концептуальной метафоры. На сегодняшний день наиболее важным способом анализа дискурса является концепт-анализ. Так как наиболее важным понятием для дискурса является концептуальная метафора, изучение данной сферы лингвистики представляет наибольший интерес для исследователей. Анализ научной и лингвистической литературы позволил прийти к выводу, что концептуальная метафора имеет ряд особенностей, а именно: абстрактный характер, обобщенность, независимость от контекста, включенность в культуру. Актуальность исследования метафор обусловлена перспективностью сопоставительного изучения метафор; важностью выявления индивидуальных особенностей в работе переводчиков; необходимостью совершенствования методики лингвокогнитивного сопоставления метафор оригинального текста и перевода.

Ключевые слова: концептуальная метафора, традиционная метафора, лингвистика, художественный текст, перевод.

Elena Andreevna Sorokina
Shadrinsk

To the question of traditional and conceptual metaphor: similarities and differences

The author has attempted to analyze traditional and conceptual metaphor. Nowadays the most important way to analyze discourse is concept analysis. The most important concept for discourse is conceptual metaphor that is why the researchers has a great interest in studying this field of linguistics. The author has analyzed the scientific and linguistic literature and has concluded that the conceptual metaphor has a number of features, namely: abstract character, generalization, independence from context, inclusion in culture. The urgency of the study of metaphors is due to the prospect of a comparative study of metaphors; the importance of identifying individual features in the work of translators; the necessity to improve the methodology of linguocognitive comparison of metaphors of the original text and translation.

Keywords: conceptual metaphor, traditional metaphor, linguistics, artistic text, translation.

На протяжении всего существования человечества люди старались собирать и систематизировать свои знания о мире, обогащая и украшая свою речь. Наиболее распространенным способом это сделать была метафора. О существовании метафоры известно еще со времен Аристотеля, когда метафора дефинировалась как украшение художественного слова. Во второй половине 20 века происходит переосмысление значения метафоры. Британско-американский философ Макс Блэк разработал метод анализа метафор с подходом как результат ассоциативного взаимодействия двух образных или понятийных систем – обозначаемого и образного средства [3].

Постепенно лингвисты начали воспринимать метафору как когнитивный механизм и способ познания. Когнитивный подход к метафоре в зарубежной лингвистике рассматривали У. Бензон, К. Бругман, Г. Вольф, М. Джонсон, Дж. Келлинг, Дж. Вагнер и др. Была разработана теория концептуальной метафоры, авторами которой выступили американские лингвисты М. Джонсон и Дж. Лакофф. Теория представлена в научном труде «Метафоры, которыми мы живем» [5]. В России учеными рассматривались вопросы создания и классификации когнитивной метафоры. К данным ученым следует отнести Ю.Д. Апресяна, А.Н. Баранова, В.Г. Гака, В.З. Демьянкова, И.М. Кобозеву, А.П. Чудинова и др.

Целью исследования в рамках статьи является анализ черт сходства и различия традиционной и

концептуальной метафоры. Методология исследования основывается на теории концептуальной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон), теории метафорического моделирования (А.П. Чудинов). Используются также общенаучные методы: сопоставительный анализ, классификация полученных результатов, обобщение, систематизация и интерпретация научного материала, описательный метод.

С точки зрения когнитивной теории метафора представляет собой неотъемлемую часть текстов разной стилистической направленности (Н.Д. Арутюнова [2], Дж. Лакофф [5], М. Джонсон [5] и др.). Однако чаще метафоры можно встретить в художественных текстах. В связи с данным фактом перевод художественной метафоры часто сложен для переводчиков. Именно поэтому среди научных интересов лингвистов, филологов и переводчиков можно найти проблему дефиниции когнитивной метафоры, ее отличие от других видов метафор, особенности когнитивной метафоры и способы ее перевода. Разнообразие внутренней структуры метафоры обусловило многочисленные определения и принципы изучения данного явления.

Как уже было сказано выше, первоначально метафора являлась средством образности и способом украшения речи. Метафору изучали такие науки, как стилистика, риторика, литературоведение. В 20 веке метафора открыла для исследователей источник основ мышления и процессов создания национально-специфического видения мира, а также его универсального образа [1, С. 6]. Языковая метафора поспособствовала развитию языка,

так как в результате ее образования обнаруживаются новые языковые процессы: развитие синонимов, новые значения слов, полисемия, эмоционально-экспрессивная лексика. Современная когнитивистика (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов и др.) рассматривают метафору как главную мыслительную операцию, как способ познания, структурирования, оценивания и толкования мира. Концептуальная метафора выражает национальное, социальное и личностное самосознание, она создает отношение человека к миру [7, С. 26-31].

Суть когнитивного понимания метафоры заключается во взаимодействии. Объясним данное утверждение. При использовании метафоры два понятия о различных предметах приходят во взаимодействие друг с другом внутри одного из слов. Значение этого слова и является результатом взаимодействия. При анализе метафоры принимают участие две пары составляющих: две категории объектов и свойства этих же категорий. При образовании метафоры свойства одного класса предметов переходят другому классу или его представителю – субъекту метафоры. Процесс взаимных отношений двух классов и из свойств создает основную характерную черту метафоры, а именно ее двойственность. При образовании и понимании новой метафоры взаимодействуют два предмета: предмет, который сравнивают, и предмет, с которым сравнивают. При этом наименование последнего начинает относиться к первому, тем самым приобретая метафорическое значение.

В отечественном языкознании многие из западных положений были известны давно. Р.Б. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак высказывали идеи о связи языка и мышления, о регулярности языковых переосмыслений в зависимости некоторого исходного образа. Т.Г. Скребцова подчеркивает существование параллелей в исследованиях отечественных семасиологов и западных когнитивных лингвистов [6, С. 31]. В качестве доказательства она приводит статью В.А. Успенского «О важных коннотациях абстрактных существительных», который еще в 1979 г. высказывает предположения подобные концептуальной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. В отечественной лингвистике также отмечается обособленность отечественной традиции, в рамках которой возникает «национальное» направление когнитивистики в России, изучавшее концепты и концептосферы, изучением которых занимались В.А. Маслова, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др. Несмотря на то, что в основу исследования положены концепции западных лингвистов, они перекликаются и дополняются результатами отечественной лингвистики.

Впервые о метафоре как о категории мысли заговорил в западной лингвистике М. Редди [10], утверждавший, что метафора представляет собой неотъемлемую часть человеческого видения мира и способом познания этого мира. В свою очередь Дж. Лакофф, М. Джонсон и М. Тернер высказали

идею о том, что метафора, как феномен языка и речи, представляет собой следствие существования метафоры в мышлении, так как природа человеческой мысли – метафорична [4, 5]. На основании указанных исследований лингвистами была разработана теория концептуальной метафоры, в соответствии с которой метафора – это не просто категория языка, а способ мышления, охватывающий повседневную жизнь. Таким образом, метафора проникает в разговорный язык обывателя проецирует изучение художественной метафоры на теорию языковой метафоры [4]. Дж. Лакофф, в свою очередь, высказывается об ошибочном разделении языка на буквальный и художественный [4].

По мнению Дж. Лакоффа, метафора представляет собой «концептуальное проецирование», то есть переложение признаков одного понятия на другое [4]. Высказывание, возникшее на указанном переложении, лингвист называет «метафорическим выражением». Однако теория метафоры Дж. Лакоффа не раскрывает вопросы вариативности метафоры. Данную проблему решает З. Ковечеш, который раскрывает предложенную Дж. Грейди примарную метафору (ТПМ) [8]. Данная теория является продолжением теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Авторы теории концептуальной метафоры высказывают предположение о том, что содержание человеческого мышления определяются физическими ощущениями и телесным опытом, широко используемыми в метафорических процессах. Данное предположение раскрывается в концепции Дж. Грейди, который говорит, что телесный опыт человека становится основанием для примарных метафор, объединяющихся друг с другом и формирующих комплексные метафоры. Согласно точке зрения З. Ковечеша, на уровне комплексных метафор наблюдается наибольшая вариативность. Это связано с тем, что концептуальные (примарные) совпадают во многих языках, но выражаются по-разному в силу тех или иных причин [9, С. 82]. Лингвист отмечает, что в разных языках перекрестное проецирование происходит по-разному в зависимости от соответствий областей исходного домена и домена-источника, так как в разных культурах при совпадении многих концептуальных метафор наблюдается различное их воплощение ввиду особой сочетаемости между элементами источника и цели [9, С. 82]. В связи с этим вариативность метафоры наиболее часто встречается на уровне комплексных метафор, а не примарных.

С точки зрения когнитивной теории метафоры, концептуальная метафора представляет собой не просто лингвистическое образование, а стремится в сферу мышления человека, сплетая его мыслительные процессы и речевую деятельность. Следовательно, можно предположить, что концептуальные метафоры являются более абстрактными в процессе реализации в разных языках и образных метафорах. Они (концептуальные метафоры) обладают способностью выделяться из культурного

языкового пространства. Некоторые метафорические образы существуют абстрактно, поэтому носитель языка в процессе употребления этих метафор не осознает их абстрактную базу. Например, во многих языках слово «верх» может ассоциироваться в определенном контексте как «что-то хорошее», а «вниз» – «что-то плохое» (например, мои дела пошли вверх – имеется в виду, что дела идут хорошо) [5].

Таким образом, метафора является неотъемлемым элементом не только художественного текста, но и бытового языка. Ее главная задача заключается в создании яркой, запоминающейся и легко раскрываемой образности, которая способствовала бы достижению нужного практического эффекта, отражала бы в доступной форме мысли автора. Концептуальная метафора более устойчива и формируется на протяжении больших периодов времени, поглощая и отражая культурные элементы других метафор (языковых, образных).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова. – Текст : непосредственный // Теория метафоры : сборник : пер. с англ., фр., нем., исп., польск. / вступ. ст. Н.Д. Арутюновой ; сост. Н. Д. Арутюнова ; общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – Москва, 1990. – 512 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – 366 с. : ил. – Текст : непосредственный.
3. Блэк, М. Метафора / М. Блэк. – Текст : непосредственный // Теория метафоры : сборник. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 153–173.
4. Лакофф, Дж. Когнитивная семантика / Дж. Лакофф. – Текст : непосредственный // Язык и интеллект. – Москва, 1996. – С. 143–185.
5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. : ил. – Текст : непосредственный.
6. Скребцова, Т.Г. Когнитивная лингвистика : курс лекций / Т.Г. Скребцова. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 256 с. : ил. – Текст : непосредственный.
7. Чудинов, А.П. Спортивная метафора в современном российском политическом дискурсе / А.П. Чудинов. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и международная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 26-31.
8. Kovesces, Z. Emotion Concepts / Z. Kovesces. – New York : Springer-Verlag, 1990. – 230 p. – Text : direct.
9. Mandelblit, N. Beyond Lexical Semantics: Mapping and Blending of Conceptual and Linguistic Structures in Translation, in Proceedings of the 4th Int. Conf. on the Cognitive Science of Natural Language Processing / N. Mandelblit. – Dublin : Ireland, July 1995. – Text : direct.
10. Reddy, M.J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language / M. J. Reddy. – Text : electronic // Metaphor and Thought. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – P. 164-201. – URL: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/metaphor-and-thought/conduit-metaphor-a-case-of-frame-conflict-in-our-language-about-language/073475BB85C2B7553047D1D29F62C2E2>.

REFERENCES

1. Arutjunova N.D. Metafora i diskurs [Metaphor and discourse]. Arutjunova N.D. (eds.) *Teorija metaforj*: sbornik: per. s angl., fr., nem., isp., pol'sk. [Metaphor theory]. Moscow, 1990. 512 p.
2. Arutjunova N.D. Jazyk i mir cheloveka [Language and the human world]. Moscow: Jazyki russkoj kul'tury, 1998. 366 p.
3. Bljek M. Metafora [Metaphor]. *Teorija metaforj*: sbornik [Metaphor theory]. Moscow: Progress, 1990, pp. 153–173.
4. Lakoff Dzh. Kognitivnaja semantika [Cognitive semantics]. *Jazyk i intellect [Language and Intelligence]*. Moscow, 1996, pp. 143–185.
5. Lakoff, Dzh., Dzhonson M. Metaforj, kotorymi my zhivem [Metaphors we live by]. Moscow: Editorial URSS, 2004. 256 p.
6. Skrebcova T.G. Kognitivnaja lingvistika: kurs lekcij [Cognitive Linguistics]. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2011. 256 p.
7. Chudinov A.P. Sportivnaja metafora v sovremennom rossijskom politicheskom diskurse [Sports metaphor in modern Russian political discourse]. *Vestnik VGU. Serija: Lingvistika i mezhdunarodnaja kommunikacija [Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication]*, 2001, no. 2, pp. 26-31.
8. Kovesces Z. Emotion Concepts. New York: Springer-Verlag, 1990. 230 p.
9. Mandelblit N. Beyond Lexical Semantics: Mapping and Blending of Conceptual and Linguistic Structures in Translation, in Proceedings of the 4th Int. Conf. on the Cognitive Science of Natural Language Processing. Dublin: Ireland, July 1995.
10. Reddy M.J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 164-201. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/metaphor-and-thought/conduit-metaphor-a-case-of-frame-conflict-in-our-language-about-language/073475BB85C2B7553047D1D29F62C2E2>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

УДК 81-114

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_183

**Арина Олеговна Терехина,
Ксения Алексеевна Зайцева,
Ольга Витальевна Иванова,
Юлия Сергеевна Жилина**
г. Киров

**Немецкие военные термины и особенности их перевода на русский язык
(на примере перевода немецкоязычных фронтовых документов)**

В статье рассмотрены военно-технические термины из немецкоязычных фронтовых документов Великой Отечественной войны и определены способы их перевода на русский язык. Актуальность данного исследования состоит в том, что адекватная передача значения используемых в переводимых немецких документах военных терминов дает возможность более точно понять содержание вышеупомянутых документов, что, в свою очередь, помогает в поисковой и исследовательской работе. Теоретической базой статьи выступили научные работы отечественных ученых: В.Н. Комиссарова, А.И. Моисеева, Л.К. Латышева, Г.М. Стрелковского и др. В связи с преимущественно практическим характером исследования, при изучении темы использовались метод сплошной выборки материала, методы анализа и синтеза, метод дефиниционного анализа. Результаты представленного исследования могут быть интересны для ученых-лингвистов и практикующих переводчиков в области военного перевода.

Ключевые слова: термины, существительные, перевод военно-технических терминов.

**Arina Olegovna Terekhina,
Kseniya Alexeevna Zaitseva,
Olga Vitalyevna Ivanova,
Yulia Sergeevna Zhilina**
Kirov

**German military terms and peculiarities of their translation into Russian
(on the example of translation of German-language frontline documents)**

The article considers military and technical terms from German-language frontline documents of the Great Patriotic War and identifies ways to translate them into Russian. The relevance of this study lies in the fact that the adequate translation of the meaning of military terms used in the translated German documents makes it possible to more accurately understand the content of the above documents, which, in turn, helps in search and research work. The theoretical basis of the article was provided by scientific works of domestic scholars: V.N. Komissarov, A.I. Moiseev, L.K. Latyshev, G.M. Strelkovsky and others. Due to the predominantly practical nature of the research, in the study of the topic we used the method of continuous material sampling, methods of analysis and synthesis, the method of definitional analysis. The results of the presented research may be of interest to linguistic scholars and practicing translators in the field of military translation.

Keywords: Terms, nouns, translation of military technical terms.

На факультете лингвистики Вятского государственного университета в течение трех лет реализуется проект «Популяризация подвига советских солдат: переводческое сопровождение немецких фронтовых документов»: перевод немецких документов, представленных Кировской областной молодежной поисковой организацией «Долг», Музейно-выставочным комплексом «Плацдарм». В рамках учебной практики под руководством преподавателей кафедры лингвистики и перевода студенты осуществляют переводы боевых донесений, фронтовых сводок, написанных в подразделениях вермахта в ходе событий Великой Отечественной

войны, которые произошли в период с 1941 по 1943 годы на территории Новгородской области, а именно, во время Демянской наступательной операции войск Северо-Западного фронта Красной армии, участниками которой стали подразделения, сформированные в Кировской области. Участие в проекте позволило студентам перевести более тысячи листов фронтовых документов, что в последствии дало возможность проводить более эффективно поисковые работы, а также развивать профессиональные переводческие компетенции и создать собственные научные исследования по военным текстам и терминологии.

В рамках данного проекта авторами представленной статьи проводится анализ немецких военных терминов. Необходимо отметить, что анализируемые тексты военно-технической направленности содержат большое количество специальных слов, отражающих наименование техники и вооружения времен Второй мировой войны. Таким образом, перевод подобной лексики требует от переводчика наиболее точной и продуктивной работы по передаче значения используемых в исходном тексте терминологических слов и словосочетаний, что часто вызывает трудности, связанные с таким фактором, как отсутствие в настоящее время подобной техники и вооружения. Для адекватной передачи значения используемых в немецком языке военно-технических терминов времен Второй мировой войны необходимо изучить специфику их перевода и провести соответствующую классификацию исходных терминов [ср. 1, 2, 3].

Цель исследования заключается в анализе немецких военных терминов Второй мировой войны и определении способов их перевода с немецкого языка на русский язык. Для достижения поставленной цели был определен следующий круг задач: 1) изучить понятие «военный термин», его отличительные особенности; 2) классифицировать военно-технические термины, используемые в немецкоязычных фронтальных документах; 3) определить способы перевода изучаемых лексических единиц. Материал исследования представлен в виде 200 терминов, включающих в свой состав как отдельные существительные, так и целые словосочетания. К основным методам исследования относятся метод сплошной выборки материала, методы анализа и синтеза, метод дефиниционного анализа.

Военные термины – это слова, которые обладают определенной однозначной соотносительностью в какой-либо области военного дела. Такие специальные слова относятся только к определенному понятию, денотату или группе одинаковых предметов и не имеют синонимов как в пределах одного раздела военной терминологии, так и в смежных отраслях. Согласно концепции Г.М. Стрелковского все военные термины обладают следующими свойствами: 1) однозначная соотносительность терминов в рамках определенной отрасли военного дела, 2) номинативность термина, 3) сохранение стилистической нейтральности термина [6. С. 156].

Различают несколько видов военных терминов [ср. 5, 6. С. 152–155]: 1) тактические термины, 2) организационные термины, 3) военно-технические термины, 4) термины, относящиеся к родам войск и видам вооруженных сил и др. В данной статье более подробно рассмотрим военно-технические термины, включающие в себя термины-существительные.

Опираясь на классификацию М.Д. Степановой все проанализированные термины-слова, выраженные в форме существительных, нами разделены на следующие группы [ср. 4. С. 57]:

1) Простые (непроизводные, корневые, первообразные) существительные – это слова, являющиеся односложными и состоящие из одной морфемы. В анализируемом материале нами были выбраны следующие примеры:

die Armee – армия;

die Banditen – бандиты, партизаны на оккупированных территориях во Второй мировой войне;

die Einheit – отряд или единица;

die Enigma – немецкое оборудование для шифрования сообщений;

der Gegner – враг, противник;

die Strasse – маршрут.

2) Производные существительные – это слова, состоящие из одного корня и словообразовательного суффикса:

die Besatzung – экипаж;

die Aufklärung – разведка;

die Beobachtung – наблюдение;

die Kameradschaft – небольшая воинская часть.

3) Сложные (составные) существительные – слова, состоящие из 2-х и более компонентов: основ, целых слов, корней со словообразовательными аффиксами:

die Erkennungsmarke – идентификационный ярлык; «солдатский жетон»;

die Erprobungsstelle – испытательный центр;

die Fahnenflucht – дезертирство;

der Feldersatzbatallion – полевой сменный батальон, обычно по одному на пехотную дивизию;

der Feldzug – военный поход.

Компонент-определитель всегда указывается в начале слова и может быть представлен в виде любой части речи. Определитель всегда подчинен последнему компоненту сложного слова. Первый компонент характеризует предмет или явление через наименование того или иного признака, свойственного представленному слову, благодаря чему из значений всех компонентов строится смысловая структура целого термина [4. С. 59]. Последний компонент слова или «основное слово» определяет принадлежность всего термина к классу существительных и устанавливает соответствующие грамматические характеристики: род, склонение, форму множественного числа.

По принципу принадлежности определителя к той или иной части речи нами были найдены и проанализированы следующие определительные сложные военно-технические термины:

а) определитель-существительное:

der Kampfgeist – боевой дух;

die Wegegründe – ходы сообщения;

das Teilkommando – небольшая командная группа;

die Totenkopfverbände – подразделения «Мертвая голова», использовавшиеся в качестве охранников в нацистских концентрационных лагерях, многие позже стали членами подразделений Waffen-SS, таких как дивизия SS Totenkopf;

der Truppenamt – военное ведомство, замаскированный генеральный штаб армии после того, как Версальский договор упразднил Генеральный штаб германской армии;

die Sturmabteilung – штурмовой батальон, специально обученный и оснащенный батальон немецкой армии в Первую мировую войну, специально созданный в 1917 и 1918 годах из опыта позиционной войны.

б) определитель – глагольная форма:

der Stauraum – грузовой отсек;

das Hebeeschiff – грузоподъемное устройство;

die Sprengpatrone – подрывной патрон;

der Störsender – передатчик радиопомех;

das Suchradar – радиолокационная станция.

в) определитель – прилагательное или наречие:

der Fernsprecher – полевой телефон;

der Scharfschütze – меткий стрелок (снайпер);

der Schwerpunkt – основное направление удара.

г) определитель – имя собственное:

die Stalinorgel – реактивная система залпового огня «Катюша» (военный жаргон).

Термины, которые употребляются в военно-технических текстах, вне зависимости от своей словообразовательной структуры могут вызвать определенные трудности при переводе, так как часто возникают ситуации, когда объем значений технических терминов разных языков, употребляемых для описания одних и тех же предметов и явлений, не совпадает или совпадает лишь частично. В данном случае контекст также играет не маловажную роль, поскольку значение различных терминов всегда конкретизируется в тексте, поэтому в зависимости от сферы употребления, рода войск, характеристик вооружения значение определенных слов и словосочетаний может меняться.

Согласно классификации Г. М. Стрелковского и классификации В. Н. Комиссарова нами использовались следующие способы перевода военно-технических терминов-существительных в зависимости от их словообразовательной структуры [6, 1].

Значение отдельных терминов-существительных возможно передать при помощи **межъязыкового терминологического эквивалента**, представленного одним специальным словом, которое полностью отражает объем значений, передаваемых исходным термином [ср. 5. С. 23]: die Granaten – гранаты, das Visier – прицел, die Fahne – флаг или знамя, der Betriebsstoff – топливо, der Brückenleger – мостовик.

В качестве переводческих трансформаций нами применялись адекватная замена, введение уточняющих слов и экспликация [ср. 5, 1]. Более подробно рассмотрим каждую из переводческих трансформаций.

Адекватная замена производится на лексическом уровне. При этом производное или сложное слово может переводиться при помощи сочетания нескольких слов, выраженных различными частями речи:

– существительное + существительное: das Bediengerät – устройство управления, der Korrekturwert – величина поправки;

– прилагательное + существительное: Gemeindepolizei – местная полиция, das Heer – сухопутные войска; die Feindbatterie – вражеская батарея;

– прилагательное + прилагательное + существительное: Deutsche Minenräumleitung (DMRL) – немецкий минно-тральный отряд;

– существительное + предлог + существительное: die Zielentfernung – расстояние до цели;

– существительное + существительное + существительное (данная модель перевода свойственна многокомпонентным терминам, где значение каждого терминологического элемента передается отдельным самостоятельным словом): das Triebwerkshebeeschiff – механизм подъема двигателя;

– существительное + прилагательное + существительное: die Hecklagerung – подшипник заднего хода;

– прилагательное + существительное + прилагательное: die Rohrführungshülse – направляющая втулка ствола.

Введение уточняющих слов – такой способ передачи значения терминов подразумевает добавление разъяснительных слов к результату перевода с целью наиболее полного перевода анализируемого термина: der Fahrer – **механик**-водитель; die Panzerhaubitze – **самоходная** бронированная гаубица, die Sprengwirkung – **разрушающее** действие взрыва.

Экспликация, или описательный перевод, является одним из видов лексико-грамматических трансформаций, при которой исходный термин заменяется поясняющим словосочетанием, дающим объяснение представленной лексической единицы:

– das Schachtellaufwerk – название системы перекрывающихся и чередующихся опорных катков, использовавшихся на немецких военных полугусеничных и боевых бронированных машинах до и во время Второй мировой войны;

– die Baubeschreibung – чертеж общего вида с указанием основных размеров и других измерений и физических параметров немецкой линии фронта;

– der Vierling – «четверка», обозначающая любую оружейную установку, которая использовала четыре пулемета или автпушку той же марки и модели, в одной перемещаемой и поднимаемой установке.

– der Ratsch-bum – 76-мм дивизионная пушка (ЗИС-3) – самое массовое советское артиллерийское орудие, выпускавшееся в годы Великой Отечественной войны.

Таким образом, на основе представленного анализа немецких военно-технических терминов необходимо подчеркнуть, что подобного рода лек-

сика сохраняет в себе все отличительные особенности специальной лексики и закономерно вызывает сложности при передаче значения отдельных понятий с иностранного языка на русский язык. Военно-технические термины, представленные в виде существительных, не имеют определенных правил

перевода, общих для одной словообразовательной модели, и могут переводиться различными способами в зависимости от контекста и принятых в языке перевода эквивалентах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с. – Текст : непосредственный.
2. Моисеев, А.И. О языковой природе термина / А.И. Моисеев. – Текст : непосредственный // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – Москва, 1970. – С. 127–139.
3. Нелюбин, Л.Л. Введение в технику перевода / Л.Л. Нелюбин. – Москва : Флинта, 2009. – 216 с. – Текст : непосредственный.
4. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. – Москва : Изд-во Литературы на иностранных языках, 1953. – 378 с. – Текст : непосредственный.
5. Стрелковский, Г.М. Научно-технический перевод / Г.М. Стрелковский, Л.К. Латышев. – Москва : Просвещение, 1980. – 175 с. – Текст : непосредственный.
6. Стрелковский, Г.М. Теория и практика военного перевода. Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. – Москва : Воениздат, 1979. – 272 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Translation theory (linguistic aspects)]. Moscow: Vysshaya Shkola, 1990. 253 p.
2. Moiseev A.I. O yazykovoy prirode termina [About the linguistic nature of the term]. *Lingvisticheskie problem nauchno-tehnicheskoy terminologii* [Linguistic problems of scientific and technical terminology]. Moscow, 1970, pp. 127-139.
3. Nelyubin L.L. Vvedenie v tekhniku perevoda [Introduction to Translation techniques]. Moscow: Izdatelstvo Flinta, 2009. 216 p.
4. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemetskogo yazyka [Word formation of the modern German language]. Moscow: Izdatelstvo Literatury na inostrannykh yazykakh, 1953. 378 p.
5. Strelkovskiy G.M., Latsyshev L.K. Nauchno-tehnicheskyy perevod [Scientific and technical translation]. Moscow: Prosveshchenie, 1980. 175 p.
6. Strelkovskiy G.M. Teoriya i praktika voennogo perevoda. Nemetskiy yazyk [Theory and practice of military translation. German language]. Moscow: Voenizdat, 1979. 272 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.О. Терехина, студент 3-го курса, направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (немецкий язык - английский язык)», «ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: terehinaa15102000@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0788-0114.

К.А. Зайцева, студент 3-го курса, направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (немецкий язык - английский язык)», «ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: zaytseva_kseniya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0261-6661.

О.В. Иванова, студент 3-го курса, направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (немецкий язык - английский язык)», «ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ivanova.stud@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6803-9863.

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:

A.O. Terekhina, 3rd year student, direction 45.03.02 Linguistics, Translation and Translation Studies (German – English), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: terehinaa15102000@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0788-0114.

K.A. Zaytseva, 3rd year student, direction 45.03.02 Linguistics, Translation and Translation Studies (German – English), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: zaytseva_kseniya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0261-6661.

O.V. Ivanova, 3rd year student, direction 45.03.02 Linguistics, Translation and Translation Studies (German – English), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ivanova.stud@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6803-9863.

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.

**Евгения Игоревна Чебакова,
Денис Евгеньевич Войтов**
г. Киров

Немецкие каламбуры в немецкоязычной художественной литературе (на примере художественных произведений Клауса Питера Вольфа «Total wahre Flunkergeschichten erzählt von einem rotzfrechen Mädchen» и Людвиг Том «Lausbubengeschichten»)

В статье рассматривается проблема создания и использования каламбуров. Необходимо отметить, что недостаточная изученность этого вопроса открывает широкое поле для исследования каламбура в том числе и на межъязыковом уровне, переключаясь с проблемой переводимости данного языкового феномена. Научной новизной исследования являются полученные результаты на основе использования классификации, основанной как на функциональной роли игры слов в предложении, так и на способе ее построения непосредственно в немецкоязычном тексте. В связи с преимущественно практическим характером исследования при изучении темы использовались метод сплошной выборки, описательно-логический метод, сравнительно-сопоставительный метод, а также собственно переводческий метод. Результаты представленного исследования могут быть интересны для ученых-лингвистов и практикующих переводчиков.

Ключевые слова: каламбур, категории каламбуров, немецкоязычная художественная литература.

**Evgeniya Igorevna Chebakova,
Denis Evgenjevich Vojtov**
Kirov

German puns in German-language fiction (on the example of the works of art by Klaus Peter Wolf “Total wahre Flunkergeschichten narrated by einem rotzfrechen Mädchen” and Ludwig Tom “Lausbubengeschichten”)

The article deals with the problem of creating and using puns. It should be noted that the insufficient knowledge of this issue opens up a wide field for the study of pun, including at the interlanguage level, echoing the problem of the translatability of this linguistic phenomenon. The scientific novelty of the study is the results obtained on the basis of the use of a classification based both on the functional role of wordplay in a sentence and how it is constructed directly in the German-language text. Due to the predominantly practical nature of the research, the continuous sampling method, descriptive-logical method, comparative-comparative method, as well as the translation method itself were used in the study of the topic. The results of the presented research may be of interest to linguists and practicing translators.

Keywords: pun, categories of puns, German-language fiction.

Введение. Изучением такого феномена, как каламбур, занимаются уже на протяжении многих лет. За этот длительный промежуток времени накопилось большое количество работ, освещающих функционирование и роль каламбура в разных типах текста: художественном, публицистическом, политическом и др. Более пристальное внимание ему начали уделять еще в 20-е годы XX века, и до сих пор изучение каламбура остается актуальным. Само философское понятие «языковая игра» было введено в 1953 году Людвигом Витгенштейном в его «философских исследованиях» [2]. В отечественных же кругах термин прочно укоренился после публикации совместной работы Е.А. Земской, М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой «Русская разговорная речь» [3].

По мнению Д. Делабастиа разные языки обладают различным потенциалом для создания каламбуров, но при этом имеют общие черты, способствующие их взаимной переводимости [5, ср. 1]. Это дает устойчивую почву для дальнейших исследований в данной области и более подробного и детального изучения феномена каламбура в современном немецком языке.

Целью представленной статьи является представление результатов исследования категорий каламбуров в художественных произведениях немецкоязычных авторов, а также выявление наиболее часто используемого приема построения игры слов. Цель исследования потребовала решения основных задач: исследование основных категорий каламбура, а также выявление наиболее частого приема построения игры слов.

Материалом исследования послужили детские художественные произведения Клауса Питера Вольфа «Total wahre Flunkergeschichten erzählt von einem rotzfrechen Mädchen» и Людвиг Том «Lausbubengeschichten». Методом сплошной выборки нами было рассмотрено и проанализировано более 100 единиц каламбуров, из которых в данной статье представлены наиболее яркие каламбуры.

В качестве методов исследования нами использовались метод сплошной выборки, описательно-логический метод, сравнительно-сопоставительный метод, а также собственно переводческий, который считается комплексным диалогическим методом, поскольку включает в себя аспекты компаративного, типологического, трансформационного анализа.

Результаты исследования

Любой стилистический прием является носителем определенной заложенной в него информации и каламбур не исключение. Его сложная информативная структура включает в себя как минимум две языковые единицы. Эти языковые единицы в свою очередь обладают сложной семантической структурой, а ее элементы участвуют в формировании содержания всего приема. Нельзя забывать и о том, что сам каламбур является частью состава текста, то есть еще более сложного образования, а содержание последнего может внести значительные коррективы в его информативный объем.

Для проведения нашего исследования мы использовали классификацию создания каламбуров М.В. Ушкаловой, так как данная классификация учитывает общие структурные черты каламбура. М. В. Ушкалова выделяет несколько групп, самой распространенной из которых, по ее мнению, является **лингвистическая**. Нужный эффект достигается в данном случае на основе семантических признаков. Ко второй группе относятся **фонетические** каламбуры, которые функционируют как в устной, так и в письменной речи. Третью группу составляют каламбуры, основанные на **прецедентных именах и лингвокультурном компоненте**. Большинство таких каламбуров могут быть понятны лишь конкретной группе носителей языка. Следующая группа учитывает **графическое оформление** каламбура. **Смешанный** вид каламбура выделяется в отдельную группу. Особенность данной группы состоит в том, что юмористический эффект производится сразу несколькими способами [4]. Более подробно рассмотрим данную классификацию применительно к нашему лингвистическому материалу.

Немецкий юмор, как известно, специфичен, соответственно, игра слов так же неординарна. Как оказалось, авторы анализируемых немецкоязычных произведений не злоупотребляют каламбурными выражениями, отдавая предпочтение метафорам, сравнениям и прочим выразительным языковым средствам. Тем не менее, игра слов всё же является неотъемлемой частью многих произведений вышеназванных немецких авторов.

Например, в сборнике рассказов Людвиг Тома «Lausbubengeschichten» было обнаружено всего восемь примеров использования каламбуров, однако они не менее интересны и подчеркивают хулиганский флёр повествования. Более подробно рассмотрим некоторые из них:

Viel Gerstl haben – много денег (в прямом значении Gerstl – крупы)

Данное выражение на русский язык можно перевести как «денег куры не клюют», чтобы сохранить немецкую игру со словом «крупы» и перенести ее в русский язык. В таком случае вид данного каламбура можно определить как лингвистический, так как игра слов построена на многозначности немецкого понятия.

Scheck(bauer) Lorenz – Лоренц Шекбауер по прозвищу Шек, (Scheck – негуи)

Прозвище произошло от фамилии героя, которая, являясь «говорящей», описывает его внешность. Именно поэтому данный каламбур можно классифицировать как основанный на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте, типичном для немецкого языка.

Da hat es hinter uns Spektakel gemacht – тут позади нас началось /свето/пре/д/ставление

Буквально данное выражение переводится как «сделался спектакль». Каламбур основан на многозначности слова: der Spektákel – шум, гам; возня; скандал; das Spektakel — спектакль, (театральное) представление. Несколько значений, являющиеся основой каламбура, позволяют отнести его к лингвистическому типу построения.

Büffeln – зубрить

Глагол büffeln образован от немецкого существительного Büffel (буйвол), буквально сам глагол на русском звучит как «буйволить». Для сохранения игры слов, основанной на обозначении животного, на русский выражение можно перевести: «пахать как вол». Происхождение глагола от существительного дает нам основание для классификации данной игры слов как лингвистической.

Will ich ihn schon ärgern, daß er blau wird – я хочу разозлить его так, чтобы он посинел

Чтобы сохранить игру слов, основанную на цвете, фразу следует перевести как «хочу разозлить его до белого каления». В данном случае тип построения каламбура будет лингвистическим.

Du mußt ein verdammter Holzfuchs sein, dass deine Professoren so auf dich loshacken – Ты, видимо, ужасный проказник, раз твои профессора так на тебя набрасываются

Дословно данная фраза переводится как: «ты, видимо, ужасно проказливый лис, раз твои профессора так тебя заклевали». Дело в том, что Holzfuchs – вид древесной лисы, чьим естественным врагом является филин, на этом и выстроена игра слов. Данную игру слов нельзя отнести только к одной категории, потому что ее построение основано как на лингвистическом аспекте, так и на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте. Каламбуры такого типа классифицируются как смешанные.

Следующее художественное произведение Клауса-Питера Вольфа «Total wahre Flunkergeschichten erzählt von einem rotzfrechen Mädchen» содержит чуть большее количество примеров языковой игры слов. Более подробно рассмотрим некоторые из них:

Hechten in ihre Autos und jagten davon – ныряли в свои автомобили и отгоняли их

В немецком выражении der Hecht – щука, hechten – прыгнуть, согнувшись [щуккой] (о плавании). Сохраняя игру слов, связанную с рыбой, можно перевести hechten как «нырять». Сам каламбур по своему строению классифицируется как лингвистический.

Hechelte die Treppen hoch – и он, язык на плечо, взбежал по лестнице

Hecheln - учащённо дышать, высунав язык. Перевод с фразеологическим выражением может быть осуществлен ради сохранения игры слов. Данный каламбур так же относится к лингвистическому типу.

Der Topf klorrte – горшок /про/звенел = пролетел со звоном

Для сохранения каламбура, основанного на обозначении звука, лучше будет перевести как «горшок пролетел со свистом». Хотя мы и говорим о звуках, игра слов в данном случае все равно будет классифицироваться как лингвистическая.

Und das Krokodil hieß Struppi und war ihr Schoßhündchen – а крокодила звали Струппи, и он был ее комнатной собачкой

der Schoß – колени, der Hund – собака, Struppi – лохматая шавка. Струппи – имя нарицательное для маленьких комнатных собачек, как в России Тузик или Шарик. В данном случае игра слов полностью соответствует типу классификации, основанной на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте.

Was Pa im Schilde führte – что у папы за туз в рукаве

Буквально фраза означает «что папа замышлял». Перевод фразеологическим выражением был дан для сохранения игры слов и уровня воздействия на читателя. Так как устоявшееся выражение входит в пласт языка именно в таком виде, логично классифицировать каламбур как основанный на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте.

Rauker – непереводимая игра слов, основанная на пренебрежительном обозначении профессии учителя

die Pauke – литавры. Неизвестно, как выражение приняло пренебрежительное значение, но его происхождение дает нам почву для отнесения данного каламбура к типу каламбуров, основанных на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте.

Unser Dixer hieß Holländer, aber wir nannten ihn natürlich Käse – нашего директора звали Холэндер, но мы, естественно, называли его «Сыр»

Holländer – это сорт сыра, на основе созвучия с фамилией возникло прозвище персонажа. Данный каламбур основан на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте.

Auf meinem Foto hatte er so herrliche Spaghetti-Naare, dass einige vorschlugen, ihn ab jetzt Bolognese zu nennen – на моей фотографии у него были такие великолепные, спутанные, как спагетти, волосы, что некоторые предложили отныне называть его Болоньезе

Продолжение тематики каламбура с едой, а также новые вводные для создания прозвища директора позволяют отнести игру слов к типу, основанному на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте.

Ich hätte Lunte riechen sollen – я должна была почувствовать, что пахнет жареным

Дословно выражение переводится как «я должна была почувствовать запах фитиля», что имеет значение «я должна была бы почувствовать подвох». Переведено фразеологическим выражением, сохраняющим игру слов с огнем. Соответственно, тип построения каламбура – лингвистический.

Und dann bin ich ein gemachter Mann. Blödsinn. Eine gemachte Frau natürlich. и тогда я буду человеком, добившимся успеха в жизни. Чувшь. Женщиной, добившейся успеха в жизни, естественно

В немецком языке Mann имеет несколько значений: человек и мужчина. Передать на русский язык такую игру слов не представляется возможным. Сам каламбур классифицируется как лингвистический.

На основе анализа выбранных немецкоязычных художественных произведений мы обнаружили четыре категории построения каламбуров из пяти существующих в классификации М.В. Ушкаловой: лингвистический, фонетический, смешанный и основанный на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте. Отсутствие в произведениях графического каламбура может быть объяснено направленностью исследуемой литературы. Данные художественные произведения относятся к категории детских произведений, а вид графического каламбура обычно рассчитан на более опытного реципиента.

Анализ художественных текстов выявил лингвистический тип каламбура как наиболее употребляемый в исследованных немецкоязычных произведениях. Он был обнаружен более чем в половине случаев (55%). Вторым по частотности употребления видом построения игры слов является вид, основанный на прецедентном имени и лингвокультурном компоненте (35%). В равной степени редки виды фонетического и смешанного каламбуров (по 5%). Графический же вид игры слов обнаружен в ходе исследования не был.

Заключение

В результате исследования представленного лингвистического материала нами было установлено, что каламбуры представляют собой весьма интересное языковое явление, с трудом поддающееся классификации и переводу. Игра слов связана не только с лингвистическими факторами, но и с культурой, фоновыми знаниями, текущими событиями, менталитетом и даже личными ассоциациями. Каждый каламбур можно трактовать по-разному, и, соответственно, по-разному подходить к способу его перевода.

Сложность в распознавании каламбуров состоит в том, что очень часто обыгрываются многозначные слова и явления зарубежного быта и культуры, реалии, отсутствующие в русском языке. Часто простая с первого взгляда фраза имеет гораздо больший смысл, если вдуматься в семантику каждого слова.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Е. А. Влияние лексического сходства языков на переводимость каламбура. Т. 12, вып. 4 / Е.А. Александрова. – Тамбов : Грамота, 2019. – С. 108–113. – Текст : непосредственный.
2. Витгенштейн, Л. Филологические исследования / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. Л. Добросельского. – Москва : АСТ: Астрель, 2010. – 347 с. – Текст : непосредственный.
3. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – Москва : Наука, 1983. – 239 с. – Текст : непосредственный.
4. Ушкалова, М.В. К вопросу о классификации каламбура / М. В. Ушкалова. – Текст : электронный // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курс. гос. ун-та. – 2013. – № 3 (27). – С. 151–157. – URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33926716> (дата обращения: 18.02.2021).
5. Delabastita, D. Focus on the Pun: Wordplay as a Special Problem in Translation Studies / D. Delabastita. – Text : direct // Target. – 1994. – № 6 (2). – P. 223–243.

REFERENCES

1. Aleksandrova E. A. Vlijanie leksicheskogo shodstva jazykov na perevodimost' kalambyra. T. 12, vyp. 4 [The influence of lexical similarity of languages on the translatability of a pun. Vol. 12, issue 4]. Tambov: Gramota, 2019, pp. 108–113.
2. Vitgenshtejn L. Filologicheskie issledovanija [Philological research]. In Dobrosel'skogo L. (ed.). Moscow: AST: Astrel', 2010. 347 p.
3. Zemskaja E.A., Kitajgorodskaja M.V., Rozanova N.N. Russkaja razgovornaja rech'. Fonetika. Morfologija. Leksika [Russian colloquial speech. Phonetics. Morphology. Vocabulary]. Moscow: Nauka, 1983. 239 p.
4. Ushkalova M.V. K voprosu o klassifikacii kalambyra [To the question of the pun classification]. *Uchenye zapiski: elektron. nauch. zhurn. Kurs. gos. un-ta [Scientific notes]*, 2013, no. 3 (27), pp. 151–157. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33926716> (Accessed 18.02.2021).
5. Delabastita D. Focus on the Pun: Wordplay as a Special Problem in Translation Studies. *Target*, 1994, no. 6 (2), pp. 223–243.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.И. Чебакова, студент 4-го курса, направление подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (немецкий язык - английский язык)», «ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud107886@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3011-3551.

Д.Е. Войтов, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: de_voitov@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6276-0457.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.I. Chebakova, 4th year student, direction 45.03.02 Linguistics, Translation and Translation Studies (German – English), Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud107886@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3011-3551.

D.E. Voytov, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: de_voitov@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6276-0457.

УДК 378.016:811

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_190

Елена Аркадьевна Шалагинова
г. Киров

Оценка конкурса «Видео-открытка» у магистрантов неязыковых специальностей

Данная статья посвящена вопросу оценки. В ней перечисляются количественные и качественные характеристики устного высказывания. Цель статьи – разработать критерии оценки конкурса «Видео-открытка». В качестве методов исследования выступают: сравнение и статистический анализ. Предложенная работа подкреплена исследованием по критериям и указаны сложности в выполнении данного конкурса. Проведя исследование, мы выявили критерии, вызывающие наибольшие трудности. К ним относятся: свободное владение иностранным языком, музыкальное и художественное оформление видео-открытки и творческий подход. Для решения данных проблем рекомендуется составление сообщения на заданную тему, высказывание собственного мнения на факты и события. Магистрантам также необходимо принимать участие в коммуникативных и деловых играх. Создание видеороликов обучаемыми способствует более качественному музыкальному оформлению. Важно давать творческие задания для поиска новаторских идей и нестандартных решений.

Ключевые слова: монологическое высказывание, количественные показатели, качественные показатели, критерии оценки, магистранты неязыковых направлений.

Elena Arkadevna Shalaginova

Kirov

Rating of competition «Video-postcard» for magistrates of non – linguistic specialities

The given article is devoted to the issue of rating. Quantitative and qualitative characteristics are enumerated in it. The purpose of the article is to work out criteria of rating competition «Video-postcard». The research methods are: comparison and statistical analysis. The suggested work is confirmed with research on criteria and it indicates difficulties in realizing this competition. Having held the research we revealed criteria, which cause the greatest difficulties. They are: easy possession of foreign language, music and art design of video-postcard and creative approach. To solve these problems, we recommend to make up report on given topic, to express own opinion on facts and events. It is necessary for magistrates to take part in communicative and business plays. Making up video rollers by learners leads to more qualitative music design. It is important to give creative tasks to find innovatory ideas and non-standard decisions.

Keywords: monologue statement, quantitative indices, qualitative indices, criteria of rating, magistrates of non-linguistic directions.

Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции магистрантам неязыковых вузов необходимо применять иностранный язык как средство общения. Участие в конкурсе «Видео-открытка» помогает сформировать данную компетенцию. Но до проведения этого мероприятия следует разработать критерии его оценки.

Над проблемой критериев оценки устной речи работают несколько ученых. В частности, А.Н. Шапов указывает, что «оценка – качественная характеристика, с помощью которой фиксируются результаты контроля, направленного на проверку знаний, уровня сформированности речевых навыков и умений [3, С. 230]. А.Н. Щукин и Г.М. Фролова считают, что благодаря оценке и контролю происходит определение «достигнутого уровня владения языком и диагностирования возникающих проблем в процессе изучения языком и овладения языком» [5, С. 82].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют количественные и качественные показатели оценки монологического высказывания. К качественным показателям они относят: «разнообразие лексики и грамматических структур, а также правильность их употребления; развернутость и последовательность сообщения; соответствие языковых средств ситуации общения; наличие речевого намерения и его реализация». Что касается количественных показателей, то здесь важно учитывать «количество предложений, выражающих субъективную информацию (личное отношение к высказываемому) и объем высказывания [1, С. 223].

Н.Ф. Коряковцева в свою очередь полагает, что тематика и ситуации общения оцениваются по пятибалльной шкале и говорит о том, что оценка ориентирует обучающихся в содержании, требованиях программы и конкретных задач [2, С. 103].

В программе по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для подготовки магистрантов неязыковых вузов подчеркивается, что магистрант должен уметь осуществлять устную коммуникацию в целях академического общения на иностранном языке, работать с аутентичной литературой, обрабатывать полученную информацию и производить различные логические операции [4, С. 3-4].

Проанализировав литературу, был сделан вывод о том, что в ней не разработаны критерии оценки конкурса «Видео – открытка». Было решено провести исследование. Целями этого исследования были: описание задач данного конкурса, выявление критериев оценки и определение трудности реализации предложенного задания. Методы сравнения и статистического анализа применялись в этом исследовании.

Конкурс «Видео – открытка» был проведен в октябре 2021 в Вятском государственном университете как дополнительный раздел V Всероссийской олимпиады по иностранному языку для магистрантов неязыковых направлений в заочной форме. Он включал создание тематической открытки «Добро пожаловать в наш университет». Двенадцать магистрантов приняли в нем участие.

В задачи конкурса входило: привлечь обучающихся к научно-исследовательской деятельности, развить практику владения иностранным языком, популяризовать иностранный язык, как инструмент для общения.

Были разработаны семь критериев оценки конкурса. В большей степени учитывались качественные критерии, и только один из них был количественным. Высший балл составлял пять пунктов.

Первый критерий представлял оценку произношения участника при устном высказывании. При этом учитывалось отсутствие ошибок в произношении слов на иностранном языке, соблюдение интонации предложений иноязычной речи. С этим справились 92%.

Следующим вторым критерием являлось отсутствие лексико-грамматических ошибок при устном высказывании участника. Магистранты должны были правильно использовать устную речь с точки зрения грамматики и употребляемой лексики. Успешно выполнили данный критерий 84%.

Основу третьего критерия составляло свободное владение иностранным языком. Магистранты не имели права зачитывать информацию с листа. 76% работ отвечали этому требованию.

В четвертый критерий входила содержательность устного высказывания. Она состояла из: логичности устного повествования, соответствию со-

держания устного высказывания теме видео-открытки и оригинальности сюжета. Процент участников, которые осуществили, это был 92.

Пятый критерий подразумевал музыкальное и художественное оформление видео-открытки. Он подразделялся на следующие компоненты: качество звука, уместность выбранной музыкальной композиции, качество изображения, смена кадров. 56% участников реализовали данные требования.

Творческий подход к подготовке видео-открытки являлся шестым критерием. Здесь учитывались новаторские идеи в видео-открытке. 76% магистрантов применили творчество и новаторство.

В последнем седьмом критерии учитывался временной регламент. Длительность видео-открытки составляла не более одной минуты. Чем длительнее по времени была видео-открытка, тем меньше было баллов. Все магистранты 100% придерживались регламента по времени.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Особую трудность представляли такие критерии, как: свободное владение иностранным языком, музыкальное и художественное оформление видео-открытки и творческий подход.

Следовательно, при работе со студентами-магистрантами неязыковых вузов необходимо мотивировать их к высказыванию личного мнения по обсуждаемым вопросам. Студентам можно предложить составить сообщения на заданную тему, подготовить план и рассказ по теме сообщения. Магистрантам будет полезно комментировать факты и события на иностранном языке, опираясь на жизненный опыт. Большое значение для устного общения представляют коммуникативные и деловые игры. Они формируют знания и умения, необходимые в бытовой и профессиональной деятельности.

При работе студентов с видеороликами следует обращать внимание на соответствие музыкальной композиции и смене кадров. Также полезно давать задания творческого характера.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н.Ф. Коряковцева. – Москва : Академия, 2010. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. – Москва : АСТ: Восток – Запад, 2008. – 253 с. – Текст : непосредственный.
4. Программа по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы). – Томск, 2011. – 17 с. – Текст : непосредственный.
5. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 288 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademija, 2013. 336 p.
2. Korjakovceva N.F. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies]. Moscow: Akademija, 2010. 192 p.
3. Shamov A.N. (ed.) Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov: obshhij kurs: ucheb. posobie [Methods of teaching foreign languages: general course]. Moscow: AST: Vostok – Zapad, 2008. 253 p.
4. Programma po discipline «Professional'nyj inostrannyj jazyk» dlja podgotovki magistrantov (nejazykovye vuzy) [Program in the discipline "Professional foreign language" for the preparation of undergraduates (non-linguistic universities)]. Tomsk, 2011. 17 p.
5. Shhukin A.N., Frolova G.M. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Akademija, 2015. 288 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Шалагинова, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: lady.shalaginova@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-7174-9957.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Shalaginova, Senior lecturer, Department of Foreign Languages of Non-Linguistic Directions, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: lady.shalaginova@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-7174-9957.

Никита Анатольевич Дроздов
г. Санкт-Петербург

**Начало творческого пути и первые педагогические идеи
А.А. Брянцева (1900-1910-е годы)**

Статья является частью диссертационного исследования «Социальное партнерство школы и детского театра (на материале работы Ленинградского ТЮЗа им. А.А. Брянцева)». В статье рассмотрены первые педагогические идеи основателя первого театра юных зрителей А.А. Брянцева. Через биографию, разделенную на этапы, прослеживается путь зарождения первых педагогических идей. Приведены рассуждения А.А. Брянцева, указывающие на необходимость создания театра для детей в исследуемый период, а также постановки новых спектаклей для детей. Первые идеи А.А. Брянцева находят свое отражение в организации театра юных зрителей в Петрограде. В статье доказано, что в организации нового театра и постановке спектаклей Брянцев делал опору на зрителя (его потребности, духовные нужды, особенности восприятия) – основа концепции «театра-дома» для ребенка.

Ключевые слова: педагогические идеи, А.А. Брянцев, Ленинградский ТЮЗ, советская школа, 1900-е годы, 1910-е годы, театр.

Nikita Anatolievich Drozdov
Saint Petersburg

**The Beginning of Creative Path and First Pedagogical Ideas of
A.A. Bryantsev (1900-1910s)**

The article is part of the dissertation study “Social partnership between school and children's theatre (on the example of Leningrad A.A. Bryantsev Theatre of Young Spectators)”. The article examines the first pedagogical ideas of A.A. Bryantsev, the founder of the first Theatre for Young Spectators. The way of origin of the first pedagogical ideas is traced through his biography, which is divided into stages. A.A. Bryantsev's reasoning is given, pointing out the necessity of establishing a theatre for children during the investigated period, as well as staging new performances for children. A.A. Bryantsev's first ideas are reflected in the organization of a theatre for young spectators in Petrograd. The author proves that in the organization of new theatre and in the staging of performances A.A. Bryantsev made an emphasis on the spectator (his needs, spiritual needs, peculiarities of perception) - the basis of the concept of "theater-home" for children.

Keywords: pedagogical ideas, A.A. Bryantsev, Leningrad Theatre for Young Audiences, Soviet school, 1900s, 1910s, theatre.

Александр Александрович Брянцев многим известен как театральный режиссер и основатель первого театра юных зрителей в Петрограде. Но помимо постановок ярких запоминающихся спектаклей остался в памяти школьников, учителей как чуткий, тонко понимающий природу ребенка педагог. Данная статья – часть диссертационного исследования «Социальное партнерство школы и детского театра (на материале работы Ленинградского ТЮЗа им. А.А. Брянцева)» [4]. В статье мы коснемся биографии и произведем обзор первых педагогических идей известного режиссера. В нашем исследовании мы будем опираться на автобиографию и статьи А.А. Брянцева [1, 2], биографию С.Д. Зельцер [5]. В исследовании используются и архивные материалы ТЮЗа, г. Санкт-Петербург.

История образования как область науки примечательна тем, что соединяет в себе методы истории и педагогики. Через раскрытие и систематизацию опыта предшественников мы находим новые пути его использования в современных условиях и социокультурном контексте.

Творческий путь основателя ТЮЗа можно разделить на несколько этапов:

1) выбор карьеры и период профессионального поиска в годы юности-молодости (1900-1904-е годы);

2) «приход в театр»: профессиональная театральная деятельность, которая послужила началу формирования педагогических идей Брянцева (1904-1921 годы);

3) художественное руководство ТЮЗом, посвящение себя искусству для детей, развитие основных идей и дальнейшее их распространение (1922-1961 годы).

Первые педагогические идеи А.А. Брянцева будут раскрыты в разборе деятельности, т.е. в организационных поступках, публикациях и статьях, а также воспоминаниях современников.

Организатор первого театра юных зрителей родился в г. Санкт-Петербурге, где и начал профессиональную деятельность. Интересен процесс профессионального самоопределения человека. У А.А. Брянцева до театральной деятельности были поворотные точки на жизненном пути, определившие его будущую карьеру.

Первое знакомство будущего художественного руководителя с театром произошло в детстве

через общение с родственниками. Дядя Василий был совладельцем мелкого театрального предприятия – балагана на Царицыном лугу (ныне Марсово поле, г. Санкт-Петербург), дядя Платон рассказывал об увиденных им театрах. Когда А.А. Брянцев был ребенком, посещал балаганные театры, ходил в театр на оперу и балет вместе с родителями.

Во 2-й гимназии, в которой А.А. Брянцев учился, проявлялись его музыкальные способности: играл в симфоническом оркестре на контрабасе, играл на ударных, занимался ритмикой. В 6-м классе написал статью в газету на тему нецелесообразности отмены оценок в школе в рамках печатной дискуссии «Не пора ли отменить отметки как нечто устаревшее». Примечателен факт того, что А.В. Луначарский (в период реформирования государственной системы) примет решение об отмене отметок в школе [7], которое будет действовать в течение 1920-х годов (первое десятилетие работы Ленинградского ТЮЗа).

По окончании гимназии, на первом курсе университета, А.А. Брянцев стал участником оркестра народных инструментов под руководством Н.И. Привалова. Брянцев играл в нем на ложках. После гимназии окончания решил стать моряком и сразу после окончания гимназии ушел в плавание добровольного флота «Хабаровск» матросом 2-го класса (посетил Босфор, Стамбул, Эгейское море, Мессинский пролив, Палермо, Сицилию, Алжир). Одновременно подал документы в СПбГУ на историко-филологический факультет. Далее карьера моряка не сложилась – летом 1903 г. при явке в комитет добровольного флота для зачисления в команду, ему было отказано – он был студентом, тогда это означало «политически неблагонадежен» [5].

Во время студенчества жил мыслями и настроениями революционного студенчества. На первом курсе стал подрабатывать в окраинных рабочих театрах, куда приглашались «разовые актеры». Далее становится помощником режиссера Яковлева-Донского полупрофессионального кружка в помещении Новодеревенского пожарного депо. Затем была работа суфлером в театре при столовой Адмиралтейского завода под руководством Н.С. Вехтера. А.А. Брянцев проявлял в работе будущие режиссерские способности: «... суфлерскую работу я, будучи студентом-словесником, невольно поднял на высоту корректуры актерской речи. Началась борьба за орфоэпию» [5, С. 54].

После этого был опыт работы в качестве журналиста, рецензента в газете «Русь» и журнале «Театр и искусство». Возможно, в данный период зародилась одна из первых педагогических идей А.А. Брянцева: актер театра должен быть актером-общественником и актером-педагогом. Работая в журнале, Александр Александрович написал статью о том, каким должен быть подлинный артист: требовал постоянной учебы, повышения профессионального уровня, но, главное быть морально выше своей аудитории. Быть одновременно артистом и учите-

лем для зрителей. Заведующий театральным отделом газеты «Русь» и редактор журнала «Театр и искусство» известный театральный критик А.Р. Кугель прочитал и парадоксально ответил А.А. Брянцеву: «Хорошо, очень хорошо. Так хорошо, что я статью вашу даже не напечатаю» [1, С. 52].

Во имя чего и для чего играет актер на сцене? Это одни из главных вопросов в творческой биографии Брянцева. Актер-педагог особенно ответственен за свое искусство. Таким образом артисты должны верить в идеи произведений, показываемых на сцене. Актер театра для детей служит зрителю и предан ему, заботится о том, чтобы его сценические поступки были ясны и понятны зрителю, быть передатчиком важных общественно-значимых, культурных, жизненных идей.

По утверждению С.Д. Зельцер работа театральным журналистом не удовлетворяла молодого Брянцева. Оказаться внутри постоянно действующего общественно-значимого театра было делом его жизни.

В 1904 г. Брянцев по совету профессора университета Георгия Васильевича Форстена обратился к Павлу Павловичу Гайдебурову, руководившему тогда Общедоступным театром при Лиговском народном доме. Брянцев начинал работать в театре 2-м помощником режиссера, вскоре завоевал доверие всего коллектива. Был и актером и режиссером. Так Брянцев описывал организацию коллектива театра: «Отсутствие внешних письменных договоров и правил, а также взысканий и наград снимает с сотрудников клеймо наемничества и тем самым возлагает на них все тяготы истинной свободы, заставляя руководствоваться исключительно голосом собственной совести» [цит. по 5, С. 62]. Принцип преданности коллектива своему делу Брянцев перенес в Ленинградский ТЮЗ. Впоследствии Брянцев назвал коллектив «братством театральных энтузиастов» [5, С. 63].

П.П. Гайдебуров остался в памяти как организатор нового открытого театра для широкой аудитории, чьи идеи о распространении театрального искусства повлияли на молодого А.А. Брянцева. Павел Павлович считал, что это могло быть достигнуто через инструкторство или режиссуру, показательные спектакли, привлечение к участию неравнодушного исполнителя [3].

Театр Гайдебурова добивался показа «запрещенных» пьес, ныне ставшие классикой. Одновременно Павел Павлович вместе с Н.А. Лебедевым, Е.Д. Головинской были руководителем Передвижного театра. Театр разъезжал по детским учреждениям, садам и паркам и завершил свою работу 28 июля 1918 года [1, С. 272]. В репертуар входили короткие сценки, инсценировки сказок, дивертисменты.

Выступала со спектаклями на детских площадках, в рабочих клубах и другая группа, возглавляемая Е.Н. и П.П. Горловыми [1, С. 80], с которыми А.А. Брянцев продолжил сотрудничество при организации Петроградского / Ленинградского ТЮЗа.

В 1917 г. начались основополагающие изменения в новой народной школе. Многим реформам послужили самые разные нормативные документы и последующие события. Разберем самые основные из них, ведущие к идеям А.А. Брянцева о воспитательном значении театра, а также о необходимости связи со школами.

29 октября (ст. стиль) 1917 г. после создания Народного комиссариата А. В. Луначарский выступил с обращением «О народном просвещении». В нем озвучивались цели и задачи новой народной школы:

- ориентирование школ на всеобщую грамотность;
- увеличение количества народных педагогов;
- создание единой системы школьного образования для всех граждан в нескольких ступенях образования;
- формирование системы светских школ;
- обучение на равных и в равных условиях для всех граждан;
- борьба с неграмотностью [6, С. 7-9].

В период реформирования отечественной школы А.А. Брянцев вел активную театральную деятельность, связанную, прежде всего, с организацией нового педагогического театра для детей, донесения значимости детского театрального искусства для города, страны и будущих поколений.

Во время работы в общедоступном и передвижном театрах А.А. Брянцев совместно с Гайдебуровым были привлечены к организации театрального отдела в Институте внешкольного образования (1918). Эту работу он продолжал и после ухода из театра Гайдебурова, в котором проработал 15 лет. А.А. Брянцев научился относиться к театру как к творческому коллективному организму, а не формальной организации.

В том же 1918 году А.А. Брянцев посещал Детскую художественную студию им. Лилиной под руководством О.А. Шумской. В студии воспитанницы (ок. 20 девочек) жили и учились под руководством известных педагогов. Наблюдения за спектаклями студии привели к пониманию А.А. Брянцева о потребности создания театра для детей: «Спектакли эти носили школьный самостоятельный характер, но обставлялись внешне очень тщательно и юной публикой принимались хорошо. Они также наглядно утверждали мысль о необходимости театра для детей. ... это были хорошие добротные детские развлечения, но без всякой мысли о их глубоком воспитательном и познавательном значении» [1, С. 90]. В те годы А.А. Брянцев размышлял о новом предназначении искусства для детей. Параллельно Брянцев занимался объединением сторонников, в первую очередь, со схожими с ним взглядами на искусство (Н.Н. Бахтин, В.И. Бейер и др.)

Далее был период работы в качестве воспитателя в карантинно-распределительном пункте [5, С. 86], что послужило началом открытием но-

вых идей для А.А. Брянцева. В начале 1920 г. Центральный карантинно-распределительный детский пункт располагался в здании на Михайловской улице, дом 1 (ныне Гранд Отель Европа). В нем проводились игры, спектакли с участием беспризорных детей [8]. После пребывания в интернате детей распределяли по другим детским домам, впоследствии А.А. Брянцев вспоминал о трудности прощания с опекаемыми детьми. Будущий новатор и руководитель Ленинградского ТЮЗа посещал со своими подопечными Петроградские театры и убеждал себя в том, что спектакли для детей того времени в малой степени доступны для понимания и восприятия детьми. А.А. Брянцев устраивал в интернате свой собственный театр, где наблюдал силу театрального воздействия: «Работа с ребятами в карантинном пункте многому меня научила и, главное, убедила в том, что попытки организовать зрелище для детей имеют серьезные основания и требуют более серьезного к себе отношения, чем к простой детской забаве. Не говоря уже о тех результатах, которые получались при драматизации литературных произведений самими ребятами, я мог наблюдать за воздействием на них и профессионального театра, куда я время от времени водил своих питомцев. Когда мне довелось познакомить ребят с силой театрального воздействия в профессиональном театре, я оценил роль театра в общем педагогическом процессе. Это привело в дальнейшем к попыткам организации специальных театров для детей, как одного из мощных факторов воспитания нашей молодежи. Мысль о праве детей на свой особый театр вытекала из конкретного общения с детьми и из природы театрального искусства, существование которого немислимо без зрителей» – подводит итог первых педагогических поисков А.А. Брянцев [1, С. 79].

Таким образом, исходя из полученного опыта, А.А. Брянцев в своей работе с детьми руководствовался положением, что истинное искусство всегда педагогично. Следовательно, в организации нового театра и постановке спектаклей А.А. Брянцев делал опору на зрителя, ясный и продуманный учет его потребностей, его насущных духовных нужд и особенностей восприятия. Новый театр в своей художественной деятельности связывался с педагогикой, не теряя при этом творческую основу и все творческие составляющие театрального искусства.

Подводя итоги, можно перечислить первые педагогические идеи А.А. Брянцева, которые зародились в 1900-1910-х годах:

1. Художественная полноценность спектакля. Спектакль для детей должен был быть художественно полноценным, тем самым оказывать образно-смысловое воспитательное воздействие на зрителя-ребенка. Приучать к дружбе, коллективизму, развитому общественному началу, чувству эстетики. Профессиональное мастерство, как бы ни были высоки его формальные достижения, становились положительной воспитательной силой только при условии идейной насыщенности, когда

зритель получал от театральной игры, помимо эстетических переживаний и положительных эмоций, еще и зарядку общественно-ценных переживаний и понятий.

2. Опора на зрителя. В постановках спектакля главная опора делается на зрителя – соучастника творческого процесса. Необходим учет его насущных духовных нужд и потребностей.

3. Новый подход к актеру – человеку, с которым учащемуся можно встречаться в деловой жизни. Таким образом происходило приближение актеров к зрителям. Артист детского театра становится одновременно педагогом и общественником.

С весны 1921 г. А.А. Брянцев начал вести переговоры с Губернским отделом социального воспитания НКП (Наркомпроса, народного комиссариата просвещения) о создании нового детского театра, указывал на закономерность соединения театра и школы.

Новый театр в своей художественной деятельности связывается с педагогикой, не теряя при этом творческую основу и все творческие составляющие

театрального искусства [2]. По замыслу А.А. Брянцева театр формирует репертуар на подлинных произведениях литературы, где актеры – «слуги» зрителя и через игру на сцене и через идеи спектаклей осуществляют воспитательное воздействие на учащихся: «ребенку нужно подлинное, большое, полноценное искусство», «театр для детей это не "сокращённый" театр для взрослых. Наоборот, это расширенный, более заострённый... театр...» [1, С. 6]

Учащимся нужны нравственные примеры вне стен школы и родительского дома. Первые педагогические идеи А.А. Брянцева положили основу концепции «театра-дома» для ребенка – места, где он прикоснется к таинствам искусства через общение на равных с выдающимися личностями и просмотр актуальных спектаклей. А дальнейшее распространение и передача опыта Ленинградского ТЮЗа положили основу развития всесоюзного тюзовского движения, в котором были задействованы учащиеся, учителя, родители и представители творческих профессий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бейер, В.И. Театр юных зрителей. 1922-1927. Опыт работы театра для детей и юношества / В.И. Бейер, А.И. Пиотровский. – Ленинград : Academia, 1927. – 143 с. – Текст : непосредственный.
2. Борисенков, В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985-2005 гг.) / В.П. Борисенков. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2008. – № 1. – С. 20-38.
3. Бродянский, Б. Театр для детей – театр правды, подвига и воображения / Б. Бродянский. – Текст : непосредственный // Государственный театр юных зрителей. – Ленинград, 1940. – 44 с.
4. Брянцев, А.А. Воспоминания и статьи, выступления, дневники, письма / А.А. Брянцев ; под ред. А.Н. Гозенпуд. – Москва : Всероссийское театральное общество, 1979. – 296 с.
5. Брянцев, А.А. Театр юного зрителя (к организации при Секторе Социального Воспитания особого театра для детей и подростков) / А.А. Брянцев. – Текст : непосредственный // Жизнь искусства. – 1921. – 13 сент. – С. 2.
6. Всем фабзавместкомам, зав. клубами, домам культуры, редакциям фабрично-заводских газет, культурполномоченным фабрик, заводов и учреждений. – Текст : непосредственный // ЦГАЛИ (Санкт-Петербург). – Ф. 334. – О. 1. – Ед. хр. № 67. – Л. 12.
7. Гайдебуров, П.П. Организация народных театров : лекции П.П. Гайдебурова, чит. на Инструктор. курсах в нояб. и дек. 1918 г. – Петербург : Гос. изд-во, 1919. – 64 с. – Текст : непосредственный.
8. Дроздов, Н.А. Социальное партнерство школы и детского театра (на материале работы Ленинградского ТЮЗа им. А.А. Брянцева) : дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Дроздов. – Санкт-Петербург, 2022. – 365 с. – Текст : непосредственный.
9. Дмитриевский, В.Н. Театр юных поколений. Творческий путь Ленинградского государственного театра юных зрителей / В.Н. Дмитриевский. – Ленинград : Искусство, 1975. – 214 с. – Текст : непосредственный.
10. Зельцер, С.Д. А.А. Брянцев / С.Д. Зельцер. – Москва : Всероссийское театральное общество, 1962. – 292 с. – Текст : непосредственный.
11. Колосова, Е.М. Демократизация образования в советской школе в 20-х годах (на материалах Петрограда-Ленинграда 1917-1929 гг.) : дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Колосова. – Санкт-Петербург, 1993. – 267 с. – Текст : непосредственный.
12. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917-1973 гг. / сост. А.А. Абакумов [и др.]. – Москва : Педагогика, 1974. – 559 с. – Текст : непосредственный.
13. Постановление Народного Комиссариата Просвещения. Об отмене отметок. – Текст : электронный // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917—1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. – Москва, 1942. – С. 531. – URL: <http://istmat.info/node/30005> (дата обращения: 23.01.2022).
14. Стаина, О.А. Становление и развитие форм и методов театральной работы с детьми в народном образовании / О.А. Стаина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 106-115.

REFERENCES

1. Bejer V.I., Piotrovskij A.I. Teatr junyh zritelej. 1922-1927. Opyt raboty teatra dlja detej i junoshestva [Theater of young spectators. 1922-1927. Work experience of the theater for children and youth]. Leningrad : Academia, 1927. 143 p.

2. Borisenkov V.P. Strategija obrazovatel'nyh reform v Rossii (1985-2005 gg.) [Strategy of educational reforms in Russia (1985-2005)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical education]*, 2008, no. 1, pp. 20-38.
3. Brodjanskij B. Teatr dlja detej – teatr pravdy, podviga i voobrazhenija [Theater for children – theater of truth, heroism and imagination]. *Gosudarstvennyj teatr junyh zritelej [State Theater of Young Spectators]*. Leningrad, 1940. 44 p.
4. Brjancev A.A. Vospominanija i stat'i, vystuplenija, dnevniki, pis'ma [Memoirs and articles, speeches, diaries, letters]. In A.N. Gozenpud (ed.). Moscow: Vserossijskoe teatral'noe obshhestvo, 1979. 296 p.
5. Brjancev A.A. Teatr junogo zritelja (k organizacii pri Sektore Social'nogo Vospitaniya osobogo teatra dlja detej i podrostkov) [Young Spectator Theater (to the organization of a special theater for children and adolescents in the Social Education Sector)]. *Zhizn' iskusstva [The Life of Art]*, 1921, 13 sent., pp. 2.
6. Vsem fabzavmestkomam, zav. klubami, domam kul'tury, redakcijam fabrichno-zavodskih gazet, kul'tur-polnomochennym fabrik, zavodov i uchrezhdenij [[To all the factory committees, head. clubs, houses of culture, editorial offices of factory newspapers, cultural representatives of factories, factories and institutions]. *CGALI (Sankt-Peterburg) [Central State Archive of Literature and Art of St. Petersburg]*. F. 334. O. 1. Ed. hr. № 67. L. 12.
7. Gaĭdeburov P.P. Organizacija narodnyh teatrov: lekicii P.P. Gaĭdeburova, chit. na Instruktor. kursah v nojab. i dek. 1918 g. [Organization of folk theaters]. Peterburg: Gos. izd-vo, 1919. 64 pp.
8. Drozdov N.A. Social'noe partnerstvo shkoly i detskogo teatra (na materiale raboty Leningradskogo TJuZa im. A.A. Brjanceva). Dis. kand. ped. nauk [Social partnership of the school and the children's theater (based on the work of the Leningrad Bryantsev Youth Theater)]. Ph.D. (Pedagogics) diss.]. Sankt-Peterburg, 2022. 365 p.
9. Dmitrievskij V.N. Teatr junyh pokolenij. Tvorcheskij put' Leningradskogo gosudarstvennogo teatra junyh zritelej [Theater of Young Generations. The creative path of the Leningrad State Theater of Young Spectators]. Leningrad: Iskusstvo, 1975. 214 pp.
10. Zel'cer S.D. A.A. Brjancev [A.A. Bryantsev]. Moscow: Vserossijskoe teatral'noe obshhestvo, 1962. 292 p.
11. Kolosova E.M. Demokratizacija obrazovanija v sovetskoj shkole v 20-h godah (na materialah Petrograda-Leningrada 1917-1929 gg.). Dis. kand. ped. nauk [Democratization of education in the Soviet school in the 20s (based on the materials of Petrograd-Leningrad 1917-1929)]. Ph.D. (Pedagogics) diss.]. Sankt-Peterburg, 1993. 267 p.
12. Abakumov A.A. (eds.) Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshheobrazovatel'naja shkola: sb. dok. 1917-1973 gg. [Public education in the USSR. Secondary school]. Moscow: Pedagogika, 1974. 559 p.
13. Postanovlenie Narodnogo Komissariata Prosveshhenija. Ob otmene otmek [Resolution of the People's Commissariat of Education. About canceling marks]. *Sobranie zakonov i rasporjazhenij pravitel'stva za 1917—1918 gg. Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR [Collection of laws and orders of the government for 1917-1918. Administration of Affairs of the USSR Council of People's Commissars]*. Moskva, 1942, pp. 531. URL: <http://istmat.info/node/30005> (Accessed 23.01.2022).
14. Staina O.A. Stanovlenie i razvitie form i metodov teatral'noj raboty s det'mi v narodnom obrazovanii [Formation and development of forms and methods of theatrical work with children in public education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2011, no. 4, pp. 106-115.

СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Дроздов, аспирант кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, e-mail: nikitdr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3861-2382.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Drozdov, Graduate Student, Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, e-mail: nikitdr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3861-2382.

УДК 94(470)

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_197

Константин Брониславович Корженевский
г. Нижневартовск

**Черлакский район Омской области: история разграничения между
Сибирью и Казахстаном в 1920-е гг.**

В статье рассматриваются вопросы формирования разграничительной линии между сибирским регионом РСФСР и Казахской автономной республикой по территории Черлакского района. Анализируются основные этапы, раскрывающие ход изменения административно-территориальных границ: переход Черлакской волости в состав Казахской АССР в период разграничительных процессов вокруг Омского уезда в 1921-1922 гг., существование черлакской территории в качестве самостоятельного уезда Акмолинской губернии, а также обратный переход во второй половине 1920-х гг. под контроль Омска. Раскрываются ключевые причины пограничных споров вокруг Черлака, приведшие к многократному пересмотру границ. Делается вывод о том, что размежевание черлакской приграничной территории, можно отнести к наиболее сложным и интересным направлениям формирования границы между Сибирью и Казахстаном, охватившем целое десятилетие с момента образования в 1920 г. автономии степного народа до официального постановления ВЦИК в 1930 г., поставившего точку в деле разграничения Черлакского района.

Ключевые слова: Черлак, граница, Сибирь, Казахстан, Омская губерния, Омский округ, Сибирский край, Акмолинская губерния.

Konstantin Bronislavovich Korzhenevsky
Nizhnevartovsk

Cherlak district of Omsk region: the history of differentiation between Siberia and Kazakhstan in the 1920s.

The article examines the formation of the border line between the Siberian region of the RSFSR and the Kazakh Autonomous Republic on the territory of Cherlak district. The main stages revealing the course of changes in administrative-territorial boundaries are analyzed: the transition of the Cherlak volost to the Kazakh ASSR during the delimitation processes around the Omsk district in 1921-1922, the existence of the Cherlak territory as an independent county of Akmola province, as well as the reverse transition in the second half of the 1920s under the control of Omsk. The key causes of the border disputes around the Cherlak, which led to multiple revisions of the borders, are revealed. It is concluded that the delimitation of the Cherlak border territory can be attributed to the most difficult and interesting directions of the formation of the border between Siberia and Kazakhstan, which covered a whole decade from the formation of the autonomy of the steppe people in 1920 to the official decree of the All-Russian Central Executive Committee in 1930, which put an end to the delimitation of the Cherlak district.

Keywords: Cherlak, border, Siberia, Kazakhstan, Omsk province, Omsk district, Siberian region, Akmola province.

Проблематика формирования границ РСФСР, на сегодняшний день является достаточно актуальной, и связано это в первую очередь с тем фактом, что на современном этапе развития исторической мысли, происходит переосмысление ряда моментов советского национально-государственного строительства. Российско-казахстанское пограничье не является исключением. Несмотря на то, что сегодня не стоят вопросы пересмотра сформированных в советский период границ между Россией и Казахстаном, всё же существуют определенные риски односторонних претензий со стороны национальных элит.

Вопросам изучения аспектов национальной политики советского государства, а также проблематике формирования автономных образований в составе РСФСР посвящены работы М.С. Каменских [6], Д.А. Аманжоловой [1], С.А. Файзуллина [16], Е.М. Соловова [15] и др.

В работах данных авторов подробно исследованы различные стороны реализации национально-политических принципов в процессе национально-государственного строительства советского государства, проведение в жизнь постулата большевиков о праве народов на самоопределение, процессы образования автономий в составе РСФСР и формирования их границ.

Изучение проблемы размежевания России и Казахстана на том или ином участке даст возможность более объективно подойти к вопросам правомерности и справедливости существования пограничной линии между двумя государствами. В данной работе основной упор будет сделан на исследование истории разграничения черлакской территории между Казахской автономией и сибирскими территориями РСФСР.

Черлакский район, являясь приграничной территорией и будучи достаточно спорным участком границы, в течение 1920-х гг. несколько раз менял свой административно-территориальный статус, находясь под пристальным вниманием как сибирских, так и казахских властей.

Черлак как форпост возник в 1720 г. между Омской и Железинской крепостями в период ак-

тивной экспансии русского командования на юг Западной Сибири, на берега верхнего Иртыша [11, С. 18]. Являясь оборонительным укреплением, Черлакский форпост был одним из многих укрепленных пунктов на Иртыше, в задачи которого входила защита южных рубежей Российского государства от набегов джунгар и казахов. К середине XVIII в. сибирским руководством было принято решение превратить изолированные иртышские крепости в сплошную Иртышскую линию военных укреплений, вследствие чего, в 1745 г. Черлакский форпост, окруженный солончаковой степью был перенесен на три версты ниже по течению Иртыша [11, С. 27]. В начале 1760-х гг. было принято решение заселить ряд иртышских крепостей ссыльными, вследствие чего, начиная с 1762 г. Черлакский форпост стал местом, куда определяли ссыльных на постоянное поселение. В 1825 г., после упразднения оборонительной Иртышской линии, Черлак получил статус казачьей станицы поселения. А уже к началу XX в. станица Черлакская являлась крупным населенным пунктом, находясь в составе Омского уезда Акмолинской области.

С окончательным приходом в Сибирь советской власти были проведены определенные изменения в административно-территориальном плане. В августе 1919 г. был начат процесс ликвидации Акмолинской области и образования Омской губернии, куда вошел Омский уезд со станицей Черлак. К январю 1920 г. все процедуры по расформированию Акмолинской области были завершены, и Омская губерния была окончательно оформлена. В 1920 г. в связи с разукрупнением волостного звена, в отдельную единицу была выделена Черлакская волость.

В августе 1920 г., по постановлению ВЦИК и СНК была образована Казахская автономия, вследствие чего возникла необходимость разграничения территории бывшей Акмолинской области, в том числе и Омского уезда между Сибирью и Казахстаном. В свою очередь это поставило Черлакскую волость в сложное положение. С одной стороны, в социально-экономическом, политическом и культурном отношении данная территория была нераз-

ривно связана с Омском, с другой стороны, казахские власти настаивали на вхождение Черлакской волости в состав Казахской автономии, преследуя цели максимально выгодно провести границу с Омской губернией в соответствии с национально-политическим фактором.

Важным фактором в деле спора вокруг Черлака являлось его географическое положение и тесные экономические связи с Омском. Поселение располагалось на реке Иртыш и являлось важным пунктом перевалки грузов, шедших как вниз по течению, из Семипалатинска и Павлодара в Омск, так и обратно. Несомненно, в экономическом отношении, Черлак был более тесно связан с бывшим центром Акмолинской области, чем с Петропавловском, который являлся центром новообразованной Акмолинской губернии в составе Казахской АССР.

Весной 1921 г. проходили основные процессы по разделу территории бывшей Акмолинской области между Сибирью и Казахстаном. 25 марта 1921 г. начала работу смешанная сибирско-казахская комиссия, в работу которой вменялось разрешение всех спорных вопросов и определение точных границ [3, л. 1 об.]. 25 апреля указом данной комиссии, в составе Казахской АССР была образована Акмолинская губерния, в состав которой передавался ряд уездов, временно находившихся под управлением сибирских властей (Петропавловский, Акмолинский, Атбасарский и Кокчетавский), а уже 11 мая 1921 г., Сибревком своим распоряжением постановил считать переход новообразованной губернии в состав Казахской республики оформленным. Таким образом, все уезды бывшей Акмолинской области, за исключением Омского, несмотря на продолжительные споры и разногласия, перешли в состав Казахской АССР [9, С. 20].

Параллельно с отнесением территории Акмолинской губернии в состав Казахской республики, рассматривался вопрос и о статусе Омского уезда, в составе которого числилась Черлакская волость. Была создана специальная разграничительная комиссия, которая начала работу в начале января 1921 г. В ходе заседаний комиссии были выявлены разные подходы в размежевании территории уезда. Казахская сторона настаивала на необходимости передать ей весь уезд, включая Омск, мотивируя данное решение огромным значением всего уезда для Казахстана, как в политическом, так и в экономическом плане. Сибиряки напротив, изначально претендовали только на северную часть уезда, включая Черлак, указывая на хозяйственно-экономические особенности и этнический состав населения. Однако, в связи с резким неприятием идеи разделения уезда казахскими представителями, Сибревком, весной 1921 г. выдвинул новый проект, согласно которому уезд целиком должен был остаться в составе Омской губернии.

В Москве, по итогу рассмотрения взаимноисключающих проектов, было принято решение предложить заинтересованным сторонам самостоятельно разделить уезд на две части. В конечном

итоге, сибирякам и казахам удалось договориться и подготовить проект, разделяющий Омский уезд на две почти равные части, оставляя нерешенным вопрос о статусе некоторых спорных участков будущей границы, в том числе и Черлака, и уже в июне ВЦИК, одобрил разделение уезда на две части. Однако, сибирские власти выступили решительно против передачи Казахской АССР Черлакской волости, отвернули решение ВЦИК и запустили новый виток в деле пересмотра границ.

После проведения основных работ по разграничению Омского уезда, в октябре 1921 г., был сформирован Ореховский район в составе Петропавловского уезда Акмолинской губернии. В тоже время, вопрос о статусе Черлака оставался определенное время открытым. Сибревком внес во ВЦИК ходатайство о пересмотре спорного вопроса о Черлакской волости, однако 12 января 1922 г. президиум ВЦИК постановил передать данную территорию Казахской республике [5, л. 20]. Тем самым, несмотря на категорическое несогласие Сибревкома и Омского губисполкома с отходом Черлака к автономии, центральные власти, прислушались к доводам и контраргументам казахской стороны. В течение мая 1922 г. были проведены основные работы по сдаче и приему Черлакской, а также Татарской волостей в ведение Акмолинской губернии, завершившиеся окончательной передачей означенной территории 16 мая [5, л. 41].

В конечном итоге территория уезда была разделена почти на две равные части, несмотря на противоположные точки зрения заинтересованных сторон, считавших уезд своей территорией, как в экономическом, так и в политическом отношении [7, С. 30]. Из той части Омского уезда, которая была перечислена под контроль Казахской республики, а именно Ореховского района с присоединением Черлакской и Татарской волостей был образован на правах уезда Черлакский район, через год, преобразованный в уезд.

Несмотря на свершившийся факт перехода Черлакской территории в ведение казахских властей, омичи не оставляли надежд на обратное возвращение данного приграничного участка в состав омской губернии. Начиная с 1923 г. на заседаниях омских органов власти активно обсуждался вопрос о переходе к Омской губернии из Казахской АССР всего Черлакского уезда или, по крайней мере, большей части его территории. Открыто велась проектная работа нового низового районирования Омской области, с включением территории Черлакского уезда. Однако, без участия Акмолинского губисполкома, данные действия сибиряков не имели никакой юридической силы, на что как раз и указывали власти Акмолинской губернии.

Черлакский уезд, образованный в марте 1923 г. просуществовал как самостоятельная единица всего 2 года, после чего был ликвидирован, а волости бывшего Черлакского уезда перешли в прямое подчинение Петропавловского уезда Акмолинской

губернии [12, л. 37]. Еще осенью 1923 г. при составлении проекта низового районирования Казахской АССР, была высказана идея в необходимости упразднения Черлакского уезда с образованием 4 укрупненных волостей. Однако никаких изменений в административно-территориальном отношении Черлакский уезд не испытал на себе вплоть до 1925 г. [10, С. 22].

3 декабря 1924 г. Акмолинской губернской комиссией, совместно с губпланом было принято окончательное решение упразднить Черлакский уезд в связи с новым районированием губернии [13, л. 38]. При этом главным фактором ликвидации уезда стал экономический фактор, который заключался в маломощности Черлакского уезда как по численности, так и в связи с небольшим размером территории, в сравнении с другими уездами губернии [13, л. 38]. С переходом 5 волостей (Черлакской, Добровольской, Степановской, Кзыл-Тууской и Бостандык-Тууской) под прямое подчинение Акмолинского уездного исполкома 22 мая 1925 г., Черлакский уезд перестал существовать [12, л. 37]. Официально же ликвидация Черлакского уезда была утверждена ВЦИК 26 октября 1925 г.

После ликвидации Черлакского уезда и отнесения его территорий в состав Петропавловского уезда, был поднят вопрос о необходимости отнесения волостей бывшего Черлакского уезда в состав Омского округа Сибирского края [10, С. 23]. Повсеместно стали появляться ходатайства разного уровня с требованием перевода территории бывшего Черлакского уезда под контроль Омска. Мотивировались данные требования тесной экономической связью с Омском и отсутствием таковой с Петропавловском, а также желанием русского населения, проживавшего на этих территориях.

В целом, петропавловские губернские власти, основываясь на ходатайствах волостей и экономическом тяготении к Омску, признали возможным переход Черлакского района в Омский округ. В ноябре 1925 г. Петропавловская губернская административная комиссия вышла с ходатайством перед Акмолинским губисполкомом о необходимости отчисления в состав Омского округа Степановской, Добровольской и Черлакской волостей. В свою очередь губернские власти, одобрив проект изменения границы на иртышском направлении, представили ходатайство в центральную административную комиссию Казахского ЦИК [8, С. 373].

В январе 1926 г. Омский окружной исполком, изучив вопрос о присоединении части территории бывшего Черлакского уезда к округу, одобрил проект изменения границ, подготовленный Акмолинской губернской комиссией [4, л. 148]. Однако, несмотря на положительные отзывы омских и петропавловских властей, Казахский ЦИК принял решение отложить вопрос об изменении границ на Иртыше вплоть до общего районирования республики.

В течение 1926 г. велась подготовительная работа с обсуждением на местах перехода территорий под управление Омска, однако практического разрешения территориальный вопрос в 1926 г. не получил [8, С. 374]. Население бывшего Черлакского уезда, недовольное затяжкой в передаче их территорий под управление Омска, повторно стало отправлять ходатайства в различные инстанции.

К концу 1927 г. власти Казахской АССР утвердили передачу в Сибирь Черлакского района в составе Черлакской, Добровольской, Степановской и части Бостандык-Тууской волостей [2, л. 4]. Однако, без утверждения данного решения ВЦИК, произвести передачу волостей не представлялось возможным. При этом, Акмолинский губисполком отказался от управления территорией Черлакского района, надеясь в скором изменении пограничной линии. В декабре 1927 г. статус Черлакского района был изучен и административной комиссией ВЦИК, однако, в связи с тем, что в Москве документация была представлена не в полной мере, комиссия не смогла подготовить мотивированное заключение.

К августу 1928 г. было проведено районирование Казахской республики, согласно которому был образован Петропавловский округ и была открыта возможность в кратчайшие сроки произвести намеченную корректировку границы [14, л. 29]. При этом, сложилась парадоксальная ситуация, Черлакский район, который числился в составе Петропавловского округа (ранее уезда), фактически никем не обслуживался, связано было это с тем, что Омский окрисполком не мог взять на себя управление, а учреждения Казахской АССР от руководства отказались, изза уже состоявшегося постановления Казахского ЦИК [4, л. 161].

Административная комиссия ВЦИК, получив вне недостающие материалы, повторно рассмотрела данный пограничный вопрос и уже 16 августа секретарит ВЦИК санкционировал передачу черлакской территории под управление Омску [14, л. 99]. И уже на основании решения секретариата ВЦИК, была создана согласительная комиссия, в которую вошли представители от Петропавловского, Омского и Павлодарского округов, приступившая непосредственно к работе 26 августа [4, л. 90].

К середине сентября основная работа по установлению границ между тремя округами была закончена, что позволило наконец-то передать Черлакский район в состав Омского округа [8, С. 377]. В дополнение к ранее обозначенному перечню населенных пунктов, предназначенных к переходу в Сибирский край, комиссией было принято решение передать территорию сельсоветов Грамоглазовского, Цветковского и Ореховского, бывших в составе Степановской волости. К середине ноября 1928 г. омскими властями на переданной из Казахстана территории было проведено низовое райони-

рование, согласно которому были созданы Черлакский и Степановский районы в составе Омского округа [4, л. 210, 211 об.].

Несмотря на то, что передача части Степановской волости, согласно постановления согласительной комиссии была осуществлена, официальное утверждение центральной властью Казахстана состоялось только 1 декабря 1929 г. постановлением Казахского ЦИК. И уже 30 января 1930 г. ВЦИК официально ратифицировал переход в Сибирский край территории Черлакского района. При этом, передача означенного района в состав Сибкрая являлся одним из наиболее важных и продолжительных эпизодов уточнения пограничной линии между Сибирью и Казахской АССР во второй половине 1920-х — первой половине 1930-х гг. [8, С. 379]

Территория Черлакского района в период становления советской административно-территориальной системы и размежевания Казахской автономии с сибирскими территориями РСФСР, являлась одним из немногих приграничных участков, в полной мере испытавших все сложности продолжительного процесса установления точных границ между субъектами РСФСР. При этом, установленная граница, после приобретения Казахской АССР

в 1936 г. союзного статуса, стала межреспубликанской, а в 1991 г., после обретения Казахстаном независимости, стала государственной.

На сегодняшний день, черлакские территории, вернувшиеся под контроль Омска в конце 1920-х, входят в состав трёх районов Омской области: Черлакский, Нововаршавский и частью в Русско-Полянский. А сам Черлак с 1947 г. имеет статус рабочего поселка.

Казахские власти, в начале 1920-х гг. настаивавшие на обязательном включении данной территории в состав республики, в процессе районирования в середине 1920-х гг. отказались от управления Черлакским районом, надеясь в кратчайшие сроки передать его обратно под контроль Омска. В свою очередь омские власти, не сумевшие удержать Черлак в составе губернии, безусловно, одобрительно восприняли идею пересмотра границы на данном участке и всячески старались ускорить процесс вхождения Черлакского района в Сибирь. При этом, примечательно, что во второй половине 1920-х гг., как власти Петропавловска, так и Омска шли на встречу чаяниям местного населения, однако, в связи с тесной связью изменения статуса Черлака с внутренним районированием в Казахской АССР, и отсутствием ряда материалов в центре, официально переход Черлакского района состоялся только лишь в январе 1930 г.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аманжолова, Д.А. Советское нацистроительство: организационные практики и проблемы федерализма 1920-е гг. / Д.А. Аманжолова. – Текст : непосредственный // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева. Серия: Исторические науки. Философия. Религиоведение. – 2021. – № 1 (134). – С. 22-35.
2. Государственный архив Новосибирской области (ГАО). – Ф. Р-47. – Оп. 1. – Д. 78. – Текст : непосредственный.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. Р.5677. – Оп. 2. – Д. 271. – Текст : непосредственный.
4. Исторический архив Омской области (ИАОО). – Ф. Р-28. – Оп. 1. Д. 229. – Текст : непосредственный.
5. ИАОО. – Ф. Р-32. – Оп. 1. – Д. 40. – Текст : непосредственный.
6. Каменских, М.С. Советская национальная политика в 1920-1930-е годы в современной Отечественной и зарубежной историографии: основные идеи и тенденции / М.С. Каменских. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. История. – 2020. – № 2 (49). – С. 57-66.
7. Корженевский, К.Б. Разграничение Омского уезда между Омской и Акмолинской губерниями в 1921-1922 гг. / К.Б. Корженевский. – Текст : непосредственный // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 25-33.
8. Корженевский, К.Б. Формирование разграничительной линии между Казахстаном и Сибирью в 1920-х - начале 1930-х годов (на примере Черлакского района) / К.Б. Корженевский – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2020. – № 2. – С. 369-383.
9. Корженевский, К.Б. Формирование северной границы Казахской автономии в 1920-1921 гг.: переход Акмолинской и Семипалатинской областей в ведение Казахстана / К.Б. Корженевский. – Текст : непосредственный // Материалы и исследования по истории России / Нижневартгов. гос. унив. – Нижневартговск : Чорэф Михаил Михайлович, 2017. – С. 18-21.
10. Корженевский, К.Б. Черлакский уезд Акмолинской губернии: история создания и ликвидации (1922-1925 гг.) / К.Б. Корженевский. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных наук : материалы Регион. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей, Нижневартговск, 14 дек. 2019 г. – Нижневартговск : Нижневартговский государственный университет, 2020. – С. 21-23.
11. Новиков, С.В. Очерки истории Черлака и Черлакского района: 1720 – 1985 годы / С.В. Новиков. – Омск : Издательство ОмГАУ, 2008. – 314 с. – Текст : непосредственный.
12. Северо-Казахстанский государственный архив (СКГА). – Ф. 43. – Оп. 1. – Д. 69. – Текст : непосредственный.
13. СКГА. – Ф. 43. – Оп. 1. – Д. 279. – Текст : непосредственный.
14. СКГА. – Ф. 195. – Оп. 1. – Д. 46. – Текст : непосредственный.
15. Соловов, Е.М. Межэтническое взаимодействие и национальная политика большевиков в годы Гражданской войны (1917-1920 гг.) : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Соловов Евгений Магамедович ; Кропоткинский филиал Московского государственного открытого университета. – Москва, 2007. – 215 с. – Текст : непосредственный.

16. Файзуллин, С.А. Административно-территориальное устройство Татарской АССР в 1920-1930-е гг.: формирование и развитие : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Файзуллин Станислав Анатольевич ; Институт Татарской энциклопедии Академии наук Республики Татарстан. – Казань, 2013. – 250 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Amanzholova D.A. Sovetskoe naciestroitel'stvo: organizacionnye praktiki i problemy federalizma 1920-e gg. [Soviet Nation-building: Organizational Practices and Problems of Federalism. 1920s]. *Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta imeni L.N.Gumileva. Serija: Istoricheskie nauki. Filosofija. Religiovedenie* [Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Historical sciences. Philosophy. Religion Series], 2021, no. 1 (134), pp. 22-35.
2. Gosudarstvennyj arhiv Novosibirskoj oblasti (GANO) [The State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-47. Op. 1. D. 78.
3. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (GARF) [State Archives of the Russian Federation]. F. R.5677. Op. 2. D. 271.
4. Istoricheskij arhiv Omskoj oblasti (IAOO) [Historical Archive of the Omsk region (HAOR)]. F. R-28. Op. 1. D. 229.
5. IAEO [HAOR]. F. R-32. Op. 1. D. 40.
6. Kamenskih M.S. Sovetskaja nacional'naja politika v 1920-1930-e gody v sovremennoj Otechestvennoj i zarubezhnoj istoriografii: osnovnye idei i tendencii [Soviet national policy in the 1920s-1930s in modern Russian and foreign historiography: main ideas and trends]. *Permskogo universiteta. Istorija* [Perm University herald. History], 2020, no. 2 (49), pp. 57-66.
7. Korzhenevskij K.B. Razgranichenie Omskogo uezda mezhdju Omskoj i Akmolinskoj gubernijami v 1921-1922 gg. [Delimitation of the Omsk District Between Omsk and Akmolinsk Governorates in 1921-1922]. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], 2018, no. 4, pp. 25-33.
8. Korzhenevskij K.B. Formirovanie razgranichitel'noj linii mezhdju Kazahstanom i Sibir'ju v 1920-h - nachale 1930-h godov (na primere Cherlaksogo rajona) [Formation of Border Line between Kazakhstan and Siberia in 1920s — Early 1930s (The Case of Cherlaksy District)]. *Nauchnyj dialog* [Nauchnyi dialog], 2020, no. 2, pp. 369-383.
9. Korzhenevskij K.B. Formirovanie severnoj granicy Kazahskoj avtonomii v 1920-1921 gg.: perehod Akmolinskoj i Semipalatinskoj oblastej v vedenie Kazahstana [Formation of the northern border of the Kazakh autonomy in 1920-1921: the transition of the Akmolinsk and Semipalatinsk regions to the jurisdiction of Kazakhstan]. *Materialy i issledovanija po istorii Rossii* [Materials and research on the history of Russia]. Nizhnevartovsk: Choref Mihail Mihajlovich, 2017, pp. 18-21.
10. Korzhenevskij K.B. Cherlaksij uezd Akmolinskoj gubernii: istorija sozdanija i likvidicii (1922-1925 gg.) [Cherlak district of Akmolinsk province: the history of creation and liquidation (1922-1925)]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, magistrantov, aspirantov i prepodavatelej, Nizhnevartovsk, 14 dekabrja 2019 goda.* [Actual problems of the humanities]. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2020, pp. 21-23.
11. Novikov S.V. Očerki istorii Cherlaka i Cherlaksogo rajona: 1720 – 1985 gody [Essays on the history of Cherlak and Cherlak district: 1720 – 1985]. Omsk: Izdatel'stvo OmGAU, 2008. 314 p.
12. Severo-Kazahstanskij gosudarstvennyj arhiv (SKGA) [North Kazakhstan State Archive (NKSA)]. F. 43. Op. 1. D. 69.
13. SKGA [NKSA]. F. 43. Op. 1. D. 279.
14. SKGA [NKSA]. F. 195. Op. 1. D. 46.
15. Solovov E.M. Mezhhjetnicheskoe vzaimodejstvie i nacional'naja politika bol'shevikov v gody Grazhdanskoj vojny (1917-1920 gg.). Diss. kand. ist. nauk [Interethnic interaction and national policy of the Bolsheviks during the Civil War (1917-1920). Ph. D. (History) diss.]. Moscow, 2007. 215 p.
16. Fajzullin S.A. Administrativno-territorial'noe ustrojstvo Tatarskoj ASSR v 1920-1930-e gg.: formirovanie i razvitie. Diss. kand. ist. nauk [Administrative-territorial structure of the Tatar ASSR in the 1920s-1930s: formation and development. Ph. D. (History) diss.]. Kazan, 2013. 250 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

К.Б. Корженевский, старший преподаватель кафедры истории России и документоведения, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: K0nstantin_Lg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8650-9315.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

K.B. Korzhenevsky, Senior Lecturer of Department of Russian History and Records Management, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: k0nstantin_lg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8650-9315.

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

**Российские педагоги и историки второй половины XIX в.,
братья Михаил и Василий Семевские**

Цель статьи состоит в характеристике вклада видных российских педагогов и историков второй половины XIX в., братьев Михаила и Василия Семевских. Автором статьи используется аксиологический подход и биографический метод, позволившие раскрыть малоизвестные факты их биографий, показать значимость их научного наследия. Подчеркивается связь М.И. и В.И. Семевских с крупными учеными своего времени, в том числе с великим русским педагогом К.Д. Ушинским. Описывается издательская деятельность Семевских. Отмечается, что издававшиеся ими журналы «Русская старина» и «Голос минувшего» были, в свое время, лучшими российскими историческими журналами. Указывается на ценность их научного наследия для современной науки, что подчеркивается переизданием их трудов в наши дни. Делается вывод о необходимости дальнейшего изучения трудов братьев Семевских и их использования в учебном процессе вузов.

Ключевые слова: историческая наука, М.И. Семевский, В.И. Семевский, К.Д. Ушинский, Смольный институт благородных девиц, «Русская старина», С.П. Мельгунов, «Голос минувшего».

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

**Russian teachers and historians of the second half of the 21st century, brothers Mikhail
and Vasily Semevsky**

The purpose of the article is to characterize the contribution of prominent Russian teachers and historians of the second half of the 21st century, brothers Mikhail and Vasily Semevsky. The author of the article uses an axiological approach and a biographical method which allowed to reveal little-known facts of their biographies to show the significance of their scientific heritage. The connection of M.I. and V.I. Semevsky with the well-known scientists of their time, including the great Russian teacher K.D. Ushinsky, is emphasized. The publishing activity of the brothers Semevsky is described. It's noted that the magazines published by them "Russian Antiquity" and "The Voice of the Past" were, at one time, the best Russian historical magazines. The value of their scientific heritage for modern science is indicated. That is emphasized by the republication of their works in our days. It's concluded that there is a need for further study of the works of the Semevsky brothers and their use in educational process of universities.

Keywords: historical science, M.I. Semevsky, V.I. Semevsky, K.D. Ushinsky, Smolny Institute of Noble Maidens, "Russian Antiquity", S.P. Melgunov, "The Voice of the Past".

Введение.

Личности братьев Семевских привлекли внимание автора предлагаемой статьи, прежде всего, в связи с тем, что они, причем каждый по-своему, были сопричастны к жизни К.Д. Ушинского, двухсотлетие со дня рождения которого готовится отметить вся педагогическая общественность страны. Михаил Семевский работал под началом великого русского педагога в Смольном институте благородных девиц, а его младший брат Василий был женат на Е.Н. Водовозовой, ученице Константина Дмитриевича.

Кроме того, нам представляется, что научно поставленное изучение вклада братьев Семевских в развитие отечественного образования, науки и культуры будет, в определенной степени, способствовать более глубокому пониманию идей и замыслов самого К.Д. Ушинского, обогатит его научную биографию некоторыми новыми фактами и подробностями.

Основные факты биографии М.И. и В.И. Семевских.

Отечественная историческая наука в долгу перед М.И. и В.И. Семевскими. Количество публикаций об их жизни и научном наследии совершенно

недостаточно [1; 2], и не соотносится с их вкладом в изучение истории России.

Братья Семевские родились и выросли в семье помещика. Их отец, Иван Егорович, слыл одним из образованнейших людей Великолукского уезда Псковской губернии. Он имел большую домашнюю библиотеку. Мать, Камила Матвеевна, урожденная Богущая, происходила из древнего, хотя и небогатого, польского рода, имевшего собственный герб и родословную. Иван Егорович оставил военную службу в чине штабс-капитана, но, выйдя в отставку, вынужден был ради заработка служить на выборных должностях в Великолукском уезде. Из десяти детей Семевских взрослого возраста достигли семеро: братья Владимир, Михаил, Александр, Пётр, Георгий, Василий и сестра Софья. В своем исследовании мы сосредоточиваем внимание только на Михаиле и Василии, которые оставили заметный след в истории российской науки и в отечественном образовании.

Михаил Семевский родился 4 (16) января 1837 г. в селе Федорцево Великолукского уезда, где у его отца было небольшое имение. Михаил был вторым ребёнком в семье, но родителей и своих младших братьев в детстве он почти не знал, потому что

в четырехлетнем возрасте его отдали на воспитание в дом шляхтича Адольфа Богуцкого, брата матери, человека жесткого и сурового. По признанию самого Михаила, время, проведенное в его доме, наложило неизгладимый отпечаток на весь склад его характера, развил резкость, подозрительность и недоверчивость в отношениях с окружающими.

Василий был самым младшим из братьев Семевских; он родился 25 декабря 1848 г. (6 января 1849 г.) в г. Полоцк, куда семья переехала в 1844 г. Отец, не имея достаточных средств для содержания многочисленной семьи на доходы от имения, поступил на службу в Полоцкий кадетский корпус на должность эконома. На учебу в этот корпус были определены все сыновья Семевских, в том числе и Михаил, к тому времени вернувшийся от Богуцких.

М.И. Семевский окончил Полоцкий кадетский корпус (1852) и Константиновский кадетский корпус в Санкт-Петербурге (1855). (Это столичное училище до апреля 1855 г. называлось *Дворянский полк*). С июня 1855 г. до 1861 г. он служил в лейб-гвардии Павловского полка. Но у него было сильное тяготение не столько к военной службе, сколько к науке и педагогической деятельности. «Историческими занятиями» молодой офицер заинтересовался под влиянием одного из преподавателей Константиновского училища Г.Е. Благосветлова, с которым он поддерживал дружеские отношения и по окончании учебы в корпусе.

Прослышав о таком необычном для военнослужащего увлечении историей и филологией, начальство командировало его в 1857 г. в Санкт-Петербургский 1-й кадетский корпус для работы по совместительству в качестве репетитора русского языка. Это было на протяжении многих лет самое престижное военно-учебное заведение в России, основанное еще в 1731 г. по указу императрицы Анны Иоанновны. Кстати, в 1794-1797 гг. его начальником был сам М.И. Кутузов.

Вскоре М.И. Семевский приобрел славу интересного, перспективного преподавателя истории. С ним познакомился новый инспектор классов Смольного института благородных девиц К.Д. Ушинский [5, С. 7], и пригласил его к себе на работу, наряду с рядом других передовых педагогов [10, С. 86]. Семевскому было не просто решиться на переход в Смольный. Но все-таки он поддался обаянию Константина Дмитриевича, и, хотя Михаил Иванович работал там лишь в течение одного 1861-1862 учебного года, он всегда считал этот период своей профессиональной жизни самым важным в своей жизни. Здесь он нашел замечательных единомышленников, озабоченных невысоким состоянием просвещения в России и делавших всё, от них зависящее, чтобы этот уровень, хотя бы в какой-то степени, повысить [7, С. 30]. Среди них он выделял в своих воспоминаниях В.И. Водовозова [3, С. 100], Д.Д. Семенова [4, С. 114], М.О. Косинского, Л.Н. Модзалевского и др. Затем Ушинский был вынужден покинуть это учебное заведение, а

вслед за ним ушли и другие передовые учителя [9, С. 24].

Возвращение на прежнее место работы оказалось для Семевского делом невозможным. В сентябре 1862 г. он получил предложение от Министерства народного просвещения инспектировать школы Псковской губернии. обстоятельный отчет по командировке, представленный Семевским, обратил на себя внимание статс-секретаря департамента законов Госсовета Андрея Парфеновича Заблоцкого-Десятовского (1807-1881), который принял его на службу в Государственную Канцелярию, в так называемый главный комитет «по устройству сельского состояния», где Михаил Иванович и работал до самого реформирования, а точнее – расформирования, этого комитета в 1882 г. В марте 1864 г. М.И. Семевский был назначен старшим помощником экспедитора в департамент Государственной экономии. Впервые в жизни ему было положено хорошее жалованье. Но самым главным для себя Семевский считал то, что перед ним открылись двери государственных архивов Главного штаба, академии наук и министерства иностранных дел.

К этому времени Михаил Иванович был уже довольно известным ученым, – историком и педагогом. Но, как известно, научные труды практически не дают дохода. Поэтому он занимался изысканиями лишь в свободное от чиновничьей работы время. Помимо этого, он активно и на общественных началах, участвовал в работе городского управления Санкт-Петербурга. С 1877 г. он был гласным столичной городской думы, а в 1883-1885 гг. – товарищем (т.е. заместителем) главы города! Особенно много усилий он посвятил участию в работе городской училищной комиссии, членом которой состоял. В 1877 г. он был произведен в действительные статские советники, а в 1882 г. – в тайные советники.

М.И. Семевский серьезно простудился во время своей поездки в Кронштадт и умер 9(21) марта 1892 г. Он похоронен на Новодевичьем кладбище Санкт-Петербурга; его захоронение сохранилось.

После смерти родителей, – это произошло примерно в 1859 г., – Михаил Семевский забрал младших братьев, Георгия и Василия, к себе в Санкт-Петербург; заботился о них и содержал их. В 1859-1863 гг. Василий Семевский учился во втором кадетском корпусе в Петербурге, а затем завершал своё образование в 1-й Петербургской гимназии, которую кончил в 1866 году с золотой медалью. По окончании гимназии Василий Семевский поступил в Санкт-Петербургскую медико-хирургическую академию, где обучался в течение двух лет. В 1868 г. он оставляет академию и поступает на историко-филологический факультет Петербургского университета. Михаил ввёл Василия в круг своих знакомых – историков и литераторов, привлёк к работе в издававшемся им журнале «Русская Старина». Василий защитил докторскую диссертацию по истории крестьянства, выступил автором трудов по истории революционного движения XIX

в. (декабристы, петрашевцы) и по крестьянскому вопросу, также по социальной истории, передовой общественной мысли в России. Был основателем журнала «Голос минувшего», и одним из создателей Трудовой народно-социалистической партии.

В.И. Семевский косвенно был причастен к личности К.Д. Ушинского. В 1886 г. умер известный педагог и методист-филолог Василий Иванович Водовозов, работавший вместе с Ушинским в Смольном институте благородных девиц. Именно



там Василий Иванович нашел свою супругу, которая в те годы была воспитанницей института. В.И. Семевский, в свою очередь, был его учеником, а впоследствии и близким другом. Он написал о нем большой, проникновенный очерк [11]. Спустя два года после смерти В.И. Водовозова,

он женился на его вдове, Елизавете Николаевне Водовозовой (урожденной Цевловской) [1844-1923], ставшей к тому времени известной «шестидесятницей», детской писательницей, педагогом и мемуаристкой [8, С. 57].

Е.Н. Водовозова пережила обоих мужей. В.И. Семевский умер 21 сентября (4 октября) 1916 г. в Петрограде, похоронен на Литераторских мостках Волковского кладбища. Свою совместную жизнь с В.И. Водовозовым и В.И. Семевским Елизавета Николаевна описала в пространных и чрезвычайно интересных мемуарах под названием «На заре жизни и другие воспоминания», трижды, – в тридцатые, шестидесятые и восьмидесятые годы, – выходявших в советские годы [6, С. 74]. В этой книге автор дает впечатляющие, неповторимые по своей значимости биографические портреты виднейших деятелей революционно-демократического движения, культуры и педагогики, с которыми ей посчастливилось встречаться в своей жизни. Если бы не эти мемуары, наши представления о таких персоналиях русской истории, как, например, В.А. Слепцов, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов и др., были бы куда более скудными и отрывочными.



М.И. Семевский как историк.

М.И. Семевский начал публиковаться уже в раннем возрасте. Его первым печатным трудом стала статья «Несколько слов о фамилии Грибоедовых», опубликованная в журнале «Москвитянин» (1856. № 12). В ней начинающий историк, опираясь на редкие документы, создал родословную одной из видных российских семей, давшей стране великого писателя и замечательного дипломата-патриота. После этого Семевский, одним из первых историков в России, обратился к

краеведческой тематике, и в 1857 г. он издал значительную по объему книгу об истории, этнографии и хозяйственном устройстве своего родного уезда. До него ничего подобного о Великих Луках и Великолуцком уезде никто не писал.

Издание заслужило несколько благожелательных откликов, и одновременно подверглось издевательским замечаниям со стороны Н.А. Добролюбова. Известному российскому критику показалась чрезмерной, и не соответствующей научным критериям, чисто человеческая симпатия, явственно выраженная автором в своей работе в отношении своей, как это сейчас принято называть, «малой родины» [24].

Такая несправедливая оценка привела к тому, что М.И. Семевский на время оставляет краеведение как сферу своих научных интересов. Впоследствии Семевский продолжил работу по созданию краеведческой литературы, – им была написана история г. Павловска, – [32] и г. Торопец [42]. Всё это позволяет его с полным основанием можно считать одним из основоположников отечественного краеведения. Теперь его увлекает история XVIII – первой половины XIX вв., прежде всего, дворцовые перевороты, политический сыск петровской эпохи, биографии государственных деятелей того времени. Наиболее значительные из его произведений в 1860-е гг. посвящены истории полковой историографии [36], биографиям первой жены Петра I [44], императрицы Екатерины I [43]. Н.Ф. Лопухиной [29], кормилицы царевича Алексея Петровича [28], ряда военачальников [39], семейства Монсов [40]. Его интересовали и вопросы истории образования в Псковской губернии [22] и Царстве Польском [30]. Исследовал М.И. Семевский вопросы геральдики [31] и истории юриспруденции [25]. Одним из первых М.И. Семевский стал издавать подборки литературных портретов, т.е. биографий видных деятелей российской истории [34; 35].

Большую известность в кругах историков получил цикл его очерков о политическом следствии под названием «Слово и дело» («Светоч». 1861; «Иллюстрация». 1862). Затем они вышли вторым изданием в журнале «Русская старина» [41]. М.И. Семевский издавал биографии русских писателей, в частности, К.Н. Батюшкова и А.Н. Майкова [26; 27]. Семевский был даже тайным корреспондентом А.И. Герцена; он передавал материалы для его антиправительственных изданий, – «Колокола» и «Полярной звезды». Несколько его острых материалов появились в лондонской Вольной русской типографии «лондонского изгнанника».

Публикации М.И. Семевского появлялись также в таких авторитетных журналах как «Русский Вестник», «Отечественные Записки», «Время» (издавалось М.М. и Ф.М. Достоевскими), «Библиотека для чтения», «Светоч», «Русское Слово». Многие его произведения сохранили ценность до настоящего времени и довольно активно переиздаются и в наши дни [21; 33; 37; 38]. М.И. Семевский был членом Археографической комиссии и почетным членом Археологического

института. Он предпринимал с научной целью путешествия по России, во время которых знакомился с местными энтузиастами-краеоведами, многие из которых сотрудничали с повсеместно создававшимися в России губернскими учеными архивными комиссиями.

В Саратовской губернии, в селе Надежине, его поразил богатейший семейный архив князя Ф.А. Куракина. В этом собрании содержались важные документы, относящиеся к истории XVIII в. Семевский убедил Куракина опубликовать материалы отдельным изданием; его первые тома вышли под редакцией Михаила Ивановича. Именно М.И. Семевский опубликовал мемуары выдающегося русского ботаника и лесовода Андрея Тимофеевича Болотова (1870), князя Якова Петровича Шаховского (1872) и Эрнста Миниха, сына фельдмаршала (1891), а также мемуары и письма некоторых декабристов.

Многие годы М.И. Семевский составлял альбом автографов известных людей, включавший 850 записей, многие из которых вносились в ходе дружеских встреч, в свободной обстановке и имели зачастую весьма откровенный характер. Эти автографы включали в себя, как правило, текст или стихотворение-экспромт, которые были написаны по случаю того или иного частного события, причем обычно во время дружеской вечеринки, и поэтому имели, как говорится, соответствующее содержание. Естественно, никому из делавших эти записи и в голову не приходило, что Семевский всё это впоследствии издаст типографским способом. Поэтому выход в свет в Санкт-Петербурге в 1888 г. этого альбома под названием «Знакомые; Воспоминания; Стихотворения; Эпиграммы; Шутки; Подписи» [23] вызвал немалый скандал в тогдашней литературно-художественной среде, и даже оттолкнуло от Михаила Ивановича многих его друзей. Сам он, конечно, впоследствии сожалел о выходе этого издания.

Постепенно М.И. Семевский приобрел известность как историк, собиратель и издатель исторических документов. Кроме того, он сумел скопить средства, необходимые для обучения младшего брата Василия в университете. Сам Михаил Иванович в молодости лишь посещал лекции в качестве вольнослушателя и не мог не понимать, как важно для историка специальное образование. По сути дела, он всегда оставался очень квалифицированным любителем-историком, краеведом, лучшим и «самым главным» в своем поколении. Именно благодаря М.И. Семевскому отечественное краеведение приобрело важнейшие черты, которые сблизили ее с историей как наукой. М.И. Семевский первым среди отечественных историков обратился к сбору документов по истории русского освободительного движения, в частности, он собрал и опубликовал материалы о декабристах и петрашевцах, без использования которых сейчас сложно представить серьезное историческое исследование соответствующих событий XIX в.

М.И. Семевский как редактор.

Значительную роль в русской науке и культуре М.И. Семевский сыграл, начиная с 1870 г., как издатель и редактор крупнейшего исторического ежемесячного журнала «Русская старина», первая книжка которого вышла 9 января 1870 г. объемом в четыре печатных листа. Мысль об издании ежемесячного исторического сборника зародилась у М.И. Семевского во время его многолетних занятий в архивах, где он собрал обширный запас разнообразных исторических материалов. По соображением служебного характера, – а именно, как государственного служащий, – он не мог официально возглавлять частный, коммерческий журнал, – Семевский был вынужден передать полномочия главного редактора своему родственнику Василию Арсеньевичу Семевскому, который согласился на то, чтобы лишь числиться номинальным руководителем. Душой, организатором, коммерческим директором и редактором по-прежнему оставался Михаил Иванович.

Целью издания своего журнала он заявлял разработку вопросов освещения истории России, прежде всего, послепетровского периода и новейшего времени. В отличие от существовавших ранее исторических журналов, которые заполняли свои страницы тщательно обработанными статьями, М.И. Семевский предназначал «Русскую Старину», главным образом, для помещения сырого материала, а именно, исторических документов и разных записок, воспоминаний, автобиографий и дневников исторических деятелей, «приправленных» комментариями. Он не только сам активно писал для журнала, но и стимулировал других авторов к поиску документов в личных и государственных архивах, а также советовал свидетелям эпохи писать воспоминания.

Первым из российских историков М.И. Семевский начал многоаспектную работу по сбору материалов от частных лиц. Многие записки и известные мемуары составлены исключительно по его настоянию, например, записки Татьяны Петровны Пассек (1810-1889), Николая Васильевича Берга (1823-1884), Петра Андреевича Каратыгина (1805-1879), Николая Никифоровича Мурзакевича (1806-1883). Редакция журнала предоставляла услуги по редактированию, и даже по написанию воспоминаний. Некоторые рассказы просто стенографировались сотрудниками редакции и, с согласия сообщивших сведения, впоследствии помещались на страницах журнала.

Иногда мемуарные сочинения составлялись даже в самой редакции по различным материалам и запискам, и затем посылались на просмотр и утверждение лиц, от имени которых они должны были исходить. Так появились воспоминания Ивана Константиновича Айвазовского (1817-1890), Антона Григорьевича Рубинштейна (1829-1894), Федора Григорьевича Солнцева (1801-1892) и ряда других известных российских деятелей культуры. Если бы не этот литературный «прием

Семевского», мы бы так никогда бы и не получили этих литературных памятников, и не узнали бы много интересного о жизни всех этих замечательных россиян, которые не соглашались писать воспоминания лично, ссылаясь то на нехватку времени, но на отсутствие литературных талантов.

М.И. Семевский проявлял при опубликовании сообщаемых ему материалов, полное беспристрастие. Он никогда не делал самовольных сокращений или переделок, и поэтому, как археограф, он вызывал доверие к себе со стороны многих лиц, охотно отдававших ему фамильные архивы или заветные семейные документы. Это был редкий тип редактора-собираателя, не жалевшего ни времени, ни личных средств на приобретение материалов для журнала. Именно колоссальной энергии, энтузиазму и самоотверженности М.И. Семевского мы обязаны сегодня очень многим из того, что известно отечественной исторической науке о декабристах, петрашевцах: их жизни в ссылке и на каторге.

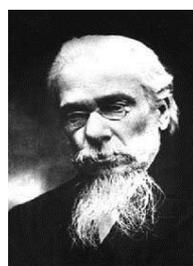
Жена декабриста И.А. Анненкова, – француженка Полина (Пелагея Егоровна) Гёбль дала своё согласие на запись воспоминаний после настоятельных уговоров М.И. Семевского. Она диктовала по-французски, а ее дочь вела запись на русском языке. Получается, что М.И. Семевский своими действиями содействовал появлению такого популярного в настоящее время явления как спичрайтерство.

Аналитическая работа с собранным материалом при М.И. Семевском не входила в непосредственные задачи журнала. Михаил Иванович полагал, что должно было пройти время, чтобы журнальная публикация обрела статус исторического источника. Тем не менее, на страницах «Русской Старины» появлялись статьи и исследования по вопросам новейшей русской истории. Они принадлежали самому Семевскому, а также видным историкам Василию Алексеевичу Бильбасову (1837-1904), Александру Густавовичу Брикнеру (1834-1896), Дмитрию Ивановичу Иловайскому (1832-1920) и Николаю Ивановичу Костомарову (1817-1885), военному историку, генералу от инфантерии, князю Николаю Сергеевичу Голицыну (1809-1992), и, конечно, Семевскому, который в 1870-е гг. активно сотрудничал в журнале брата. Здесь были напечатаны его первые статьи: «Литература Екатерининского юбилея» (1874), «Княгиня Екатерина Романовна Дашкова» (1874), «Крепостные крестьяне при Екатерине II» (1876), «Александр Григорьевич Ильинский» (1878).

Значительные затруднения для журнала представляла цензура, процедура прохождения которой была сложной, вследствие чего новые книжки часто запаздывали с выходом. М.И. Семевский стремился использовать свои связи и знакомства, брал на себя личную ответственность за содержание номера. Ему то и дело приходилось отстаивать «щекотливые» места в мемуарах, на которые цензура

готова была наложить вето. Тем не менее, к публикации были запрещены, например, дневник В.К. Кюхельбекера, биография Н.Г. Чернышевского, а также статья о декабристе Александре Булатове (1793-1826). Кстати, до разжалования и ссылки Булатов был полковым командиром 12-го армейского егерского полка; его отец Михаил Леонтьевич был генерал-лейтенантом.

Делу издания журнала в 1870-1880-е гг. М.И. Семевский посвящал практически все время. По богатству и ценности материала «Русская Старина», бесспорно, занимает первое место среди российских исторических журналов XIX в. М.И. Семевского высоко ценили на службе, ему доверяли свои семейные архивы и личные документы самые разные люди. Он был необычайно трудолюбив, аккуратен, обладал организаторскими способностями. После смерти Михаила Ивановича встал вопрос о том, кто станет редактором и издателем «Русской Старины». Взгляды Василия Семевского были слишком радикальными, и не соответствовали умеренно либеральному курсу журнала.



Жена М.И. Семевского Елизавета Михайловна продала права на журнал группе соиздателей. «Русская Старина» продолжала выходить вплоть до 1918 г.

В.И. Семевский как историк и редактор.

В.И. Семевский был представителем «пореформенного» поколения русских историков. Он находился под влиянием идей теоретиков народничества П.Л. Лаврова и Н.К. Михайловского. Научные интересы В.И. Семевского определились во время учёбы в университете; это история русского крестьянства XVIII-XIX вв. [13; 14]. Он разрабатывал доступные ему документы петровского времени и эпохи дворцовых переворотов. Через семью своего брата Александра, женатого на сестре известного радикального деятеля Михаила Васильевича Буташевич-Петрашевского (1821-1866) Александре, он получил доступ к архивным материалам о петрашевцах, а с некоторыми из них, в частности, с Ахшарумовым и Плещеевым, даже встречался. Помимо этого, он использовал материалы о петрашевцах, собранные еще его братом. Некоторые его исследования о воззрениях петрашевцев на крестьянский вопрос и М.В. Петрашевском в Сибири появлялись в 1911-1915 гг. в различных исторических сборниках и журнале «Голос минувшего». Однако первая часть неоконченного труда «М.В. Буташевич-Петрашевский и петрашевцы» увидела свет лишь в 1922 г. [15].

В 1881 г. в VIII томе «Записок» историко-филологического факультета Петербургского университета представлена магистерская диссертация В.И. Семевского «Крестьяне при Екатерине II». В 1889 г. в Московском университете он защищает докторскую диссертацию на тему «Крестьянский вопрос в XVIII и первой половине XIX века». За эту

работу он был награждён Уваровской премией Императорской Академии наук, а Вольное экономическое общество представило его к большой золотой медали. В 1880-1890 гг., помимо «Русской Старины», В.И. Семевский много сотрудничал в «Отечественных записках», «Устоях», «Русской мысли», «Вестнике Европы», «Русских ведомостях», «Историческом обозрении».

В 1891 г. В.И. Семевский по инициативе предпринимателя и благотворителя, купца 1-й гильдии Иннокентия Михайловича Сибирякова (1860-1901) предпринял путешествие по Сибири с целью ознакомления с местными архивами. Помимо архивных данных его интересовало положение рабочих на золотых приисках Якутии. Ему удалось собрать материал для своего исследования «Рабочие на сибирских золотых промыслах», которое появилось на страницах «Русской мысли» в 1893-1894 гг. [16; 20]. За эту работу он был удостоен Самаринской премии.

В 1890-х гг. В.И. Семевский принимает участие в деятельности Исторического общества на историко-филологическом факультете столичного университета, созданном профессором Н.И. Каревым. Заседания проходили, в них участвовали А.С. Лаппо-Данилевский, И.В. Луцицкий, Н.П. Павлов-Сильванский, Е.В. Тарле, С.Ф. Платонов, Б.Д. Греков и другие представители нового поколения исторической школы. В 1894-1896 гг. Семевский даже являлся заместителем председателя этого общества.

В эти годы он получает доступ к материалам архива М.И. Семевского и занимается историей освободительного движения. Он автор статей о декабристах И.Д. Якушкине, С.П. Трубецком, Н.И.Тургеневе, В.И. Штейнгеле, а также о М.М. Сперанском, Н.А.Спешневем, Ш. Фурье [19]. С 1880 г. он состоял членом Общества любителей российской словесности; в 1895 г. стал членом Вольного экономического общества. В этом же году он стал секретарём отдела «для содействия самообразованию» в комитете педагогического музея военно-учебных заведений. Он был также членом правления Литературного фонда. Кирилло-Мефодиевское общество. 1846-1847 гг. [12]. Им был также написан очерк Василии Назаровиче Каразине, основателе Харьковского университета [17].

После смерти М.И. Семевского близкие Василия Ивановича предполагали, что журнал «Русская Старина» перейдёт по наследству ему, тем более что В.И. Семевский с 1886 г. исполнял обязанности заместителя главного редактора этого издания. Однако у В.И. Семевского была мечта возглавить свой журнал, отличный от «Русской Старины». Эта мечта смогла осуществиться только в 1913 г., когда начал выходить их совместный с молодым историком Сергеем Петровичем Мельгуновым (1879-1956) ежемесичник «Голос минувшего». Журнал оставил заметный след в отечественной историографии. В нем Семевский продолжил публиковать материалы по истории освободительного движения в России:

письма, дневники, воспоминания, аналитические и историко-публицистические статьи авторов, принадлежавших к различным политическим партиям. Всё это он делал и раньше в таких, к тому времени уже закрытых, журналах, как «Русская старина», «Бывшее» и «Минувшие годы». Журнал был заявлен, как «беспартийный», а потому на его страницах печатались как умеренные либералы, так и радикальные коммунисты. Главным лидером журнала стал энергичный Мельгунов, а Семевский выступал в роли соредатора. Журнал под редакцией С.П. Мельгунова продолжал выходить вплоть до 1923 г. После вынужденной эмиграции Мельгунов продолжил его выпуск, начиная с 1926 г.

С 1905 г. общественная деятельность В.И. Семевского ещё более активизируется. Он принимает участие в акциях протеста столичной интеллигенции против репрессивных мер правительства. Как и другие участники депутатий к правительству накануне 9 января, он арестовывается, и на две недели заключается в Петропавловскую крепость. Выйдя на свободу, Семевский стал председателем комитета помощи освобождённым узникам Шлиссельбурга и членом комитета по оказанию помощи политссыльным. В 1906 г. В.И. Семевский стал одним из создателей и членом центрального комитета партии народных социалистов. Ее полное название звучало так, – «Трудовая народно-социалистическая партия»; сокращенно членов партии называли «энесами» или «трудовиками».

В 1905 г. появляется труд В.И. Семевского «Общественные движения в России в первую половину XIX века. Том 1. Декабристы» [18]. В 1909 г. выходит его книга «Политические и общественные идеи декабристов», которая была признана историками первым и крупнейшим трудом дореволюционной историографии о декабристах. Последний крупный труд В.И. Семевского, – исследование под названием «Кирилло-Мефодиевское общество. 1846-1847 гг.» было впервые опубликовано в Москве в 1918 г., т.е. также уже после смерти автора.

Заключение.

Полного и обстоятельного изучения трудов и биографий братьев М.И. и В.И. Семевских не предпринято до сих пор. Изучение их жизненного пути и научного наследия имело в советской исторической науке фрагментарный характер. Суждения, характеристики и оценки их научного творчества соответствовали господствующей идеологии марксизма-ленинизма. Между тем, вклад М.И. и В.И. Семевских в развитие отечественной науки значителен, а биографии, – весьма поучительны. Оба были связаны с большим количеством крупных российских личностей, – писателей, деятелей искусства и политики. Они зафиксировали на страницах своих научных трудов историю Отечества, сберегли для потомков мысли и чаяния своих замечательных современников, а потому достойны самого уважительного отношения и благодарной памяти потомков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гаврилов, С.В. Научное наследие В.И. Семевского в советской историографии / С.В. Гаврилов. – Текст : непосредственный // Новый исторический вестник. – 2008. – № 17 (1). – С. 28-36.
2. Кох, О.Б. Герой своего времени (Штрихи к портрету М.И.Семевского) / О.Б. Кох. – Текст : непосредственный // Страницы исторического краеведения. – Псков, 2001. – № 14. – С. 46-60.
3. Помелов, В.Б. В.И. Водовозов : «Польза общественная всегда будет моим девизом» / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 97-105.
4. Помелов, В.Б. Д.Д. Семёнов – друг и последователь К.Д. Ушинского / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 113-119.
5. Помелов, В.Б. Дорогое и любимое имя – К.Д. Ушинский / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2014. – № 3. – С. 4-11.
6. Помелов, В.Б. Первая женщина-методист начального образования / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2016. – № 6. – С. 71-76.
7. Помелов, В.Б. Российская педагогика в лицах : монография / В.Б. Помелов. – Саарбрюккен (Германия) : Изд-во «LAP Lambert Academic Publishing», 2013. – 612 с. – Текст : непосредственный.
8. Помелов, В.Б. Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. / В.Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГУ. 2020. – 260 с. – Текст : непосредственный.
9. 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.
10. Помелов, В.Б. Смольный институт благородных девиц. К 250-летию со времени основания / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2015. – № 2. – С. 84-89.
11. Семевский, В.И. В. И. Водовозов. Биографический очерк / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. Ф.С. Сушинского. 1888. – 170 с. – Текст : непосредственный.
12. Семевский, В.И. Кирилло-Мефодиевское общество. 1846-1847 гг. / В.И. Семевский. – Москва, 1918. – 128 с. – Текст : непосредственный.
13. Семевский, В.И. Крестьяне в царствование императрицы Екатерины II. Т. 1-2 / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1881. – 190 с. – Текст : непосредственный.
14. Семевский, В.И. Крестьянский вопрос в России в XVIII и первой половине XIX в. Т. 1-2 / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. Товарищества «Общественная Польза», 1888. – Текст : непосредственный.
15. Семевский, В.И. М.В. Бугашевич-Петрашевский и петрашевцы / В.И. Семевский. Москва. 1922. – 380 с. – Текст : непосредственный.
16. Семевский, В.И. На сибирских золотых промыслах / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1896. – 260 с. – Текст : непосредственный.
17. Семевский, В.И. Несколько слов о В. Н. Каразине / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1893. – 38 с. – Текст : непосредственный.
18. Семевский, В.И. Общественные движения в России в первую половину XIX века. Т. 1. Декабристы / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Книгоиздательство М.В. Пирожкова, 1905. – 290 с. – Текст : непосредственный.
19. Семевский, В.И. Политические и общественные идеи декабристов / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1909. – 360 с. – Текст : непосредственный.
20. Семевский, В.И. Рабочие на сибирских золотых промыслах. Т. 1-2 / В.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1898. – Текст : непосредственный.
21. Семевский, М.И. Великие Луки / М.И. Семевский. – Великие Луки : Тип., 2014. – 298 с. – Текст : непосредственный.
22. Семевский, М.И. Грамотность в деревнях временно-обязанных крестьян Псковской губернии в 1863 году / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. И. Огризко, 1864. – 93 с. – Текст : непосредственный.
23. Семевский, М.И. Знакомые; Воспоминания; Стихотворения; Эпиграммы; Шутки; Подписи : Альбом М.И. Семевского, изд.-ред. ист. журн. «Русская старина» : Книга автобиограф. собственноруч. заметок 850 лиц : 1867-1888 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. В. С. Балашева, 1888. – 416 с. – Текст : непосредственный.
24. Семевский, М.И. Историко-этнографические заметки о Великих Луках и Великолуцком уезде / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. гл. штаба по воен.-учеб. заведениям, 1857. – 213 с. – Текст : непосредственный.
25. Семевский, М.И. Исторические и юридические акты XVII и XVIII столетий, собранные Михаилом Семевским / М.И. Семевский. – Москва : Унив. тип. (Катков и К°), 1870. – 88 с. – Текст : непосредственный.
26. Семевский, М.И. Константин Николаевич Батюшков / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. В.С. Балашева, 1887. – 58 с. – Текст : непосредственный.
27. Семевский, М.И. Аполлон Николаевич Майков к полувековому юбилею его литературно-поэтической деятельности / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. В.С. Балашева, 1888. – 12 с. – Текст : непосредственный.
28. Семевский, М.И. Кормилица царевича Алексея. 1719 г. / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. К. Вульфа, 1861. – 30 с. – Текст : непосредственный.
29. Семевский, М.И. Наталья Федоровна Лопухина. 1699-1763: эпизод из ее жизни / М.И.Семевский. – Москва : Тип. Каткова и Ко, 1860. – 52 с. – Текст : непосредственный.

30. Семевский, М.И. Общественное образование в Царстве Польском. 1815-1864 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. А.А. Краевского, 1864. – 61 с. – Текст : непосредственный.
31. Семевский, М.И. Описи орденов, разных вещей и драгоценностей Императора Павла I / М.И. Семевский. – Москва : Университетская тип. (Катков и К°), 1867. – 31 с. – Текст : непосредственный.
32. Семевский, М.И. Павловск. Очерк его истории / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. 2 Отделения Собств. Ее Императорского Величества. канцелярии, 1877. – 592 с. – Текст : непосредственный.
33. Семевский, М.И. Павловск. Очерк истории и описание / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Коло, 2011. – 528 с. – Текст : непосредственный.
34. Семевский, М.И. Петр Алексеевич Зубов. 1819-1880 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. В.С. Балашева, 1880. – 80 с. – Текст : непосредственный.
35. Семевский, М.И. Русские деятели в портретах : в 5 вып. / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1882-1891. – Текст : непосредственный.
36. Семевский, М.И. Полковые историографы / М.И. Семевский. – Текст : непосредственный // Русский вестник. – 1860. – С. 258-283.
37. Семевский, М.И. Прогулка в Тригорское / М.И. Семевский. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 95 с. – Текст : непосредственный.
38. Семевский, М.И. Прогулка в Тригорское, Псков; Сельцо Михайловское / М.И. Семевский. – Псков : Робин, 1999. – 151 с. – Текст : непосредственный.
39. Семевский, М.И. Противники Фридриха Великого: Апраксин и Бестужев-Рюмин : очерк из русско-прусской войны 1756-1762 г. / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1862. – 62 с. – Текст : непосредственный.
40. Семевский, М.И. Семейство Монсов. 1688-1724 : очерк из русской истории / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. Э. Праца, 1862. – 204 с. – Текст : непосредственный.
41. Семевский, М.И. Слово и дело! 1700-1725 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : ред. журн. "Русская старина", 1884. – 351 с. – Текст : непосредственный.
42. Семевский, М.И. Торопец – уездный город Псковской губернии. 1016-1864 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург : Тип. В. Безобразова и Ко, 1864. – 140 с. – Текст : непосредственный.
43. Семевский, М.И. Царица Катерина Алексеевна, Анна и Виллем Монс. 1692-1724 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1884. – 84 с. – Текст : непосредственный.
44. Семевский, М.И. Царица Прасковья. 1664-1723 / М.И. Семевский. – Санкт-Петербург, 1861. – 151 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gavrilov S.V. Nauchnoe nasledie V.I. Semevskogo v sovetskoj istoriografii [The scientific heritage of V.I. Semevsky in Soviet historiography]. *Novyj istoricheskij vestnik [New Historical Bulletin]*, 2008, no. 17 (1), pp. 28-36.
2. Koh O.B. Geroj svoego vremeni (Shtrihi k portretu M.I.Semevskogo) [Hero of his time (Touches to the portrait of M.I.Semevsky)]. *Stranicy istoricheskogo kraevedeniya. No. 14 [Pages of local history. No. 14]*. Pskov, 2001, pp. 46-60.
3. Pomelov V.B. V.I. Vodovozov : «Pol'za obshhestvennaja vseгда budet moim devizom» [V.I. Vodovozov: "Public benefit will always be my motto"]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2019, no. 6, pp. 97-105.
4. Pomelov V.B. D.D. Semjonov – drug i nasledovatel' K.D. Ushinskogo [Semenov is a friend and follower of K.D. Ushinsky]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2019, no. 6, pp. 113-119.
5. Pomelov V.B. Dorogoe i ljubimoe imya – K.D. Ushinskij [Dear and beloved name – K.D. Ushinsky]. *Nachal'naja shkola [Primary School]*, 2014, no. 3, pp. 4-11.
6. Pomelov V.B. Pervaja zhenshhina-metodist nachal'nogo obrazovaniya [The first female methodologist of primary education]. *Nachal'naja shkola [Primary School]*, 2016, no. 6, pp. 71-76.
7. Pomelov V.B. Rossijskaja pedagogika v licah: monografija [Russian pedagogy in persons]. Saarbrücken (Germanija): Izd-vo «LAP Lambert Academic Publishing», 2013. 612 p.
8. Pomelov V.B. Rossijskaja progressivnaja pedagogika vtoroj poloviny XIX v. [Russian progressive pedagogy of the second half of the 19th century]. Kirov: Izd-vo VjatGU. 2020. 260 p.
9. 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.
10. Pomelov V.B. Smol'nyj institut blagorodnyh devic. K 250-letiju so vremeni osnovaniya [Smolny Institute of Noble Maidens. To the 250th anniversary of the foundation]. *Nachal'naja shkola [Primary School]*, 2015, no. 2, pp. 84-89.
11. Semevskij V.I. V. I. Vodovozov. Biograficheskij ocherk [V. I. Vodovozov. Biographical sketch]. Sankt-Peterburg: Tip. F.S. Sushinskogo, 1888. 170 p.
12. Semevskij V.I. Kirillo-Mefodievskoe obshhestvo. 1846-1847 gg. [Cyril and Methodius Society. 1846-1847]. Moscow, 1918. 128 p.
13. Semevskij V.I. Krest'jane v carstvovanie imperatricy Ekateriny II. T. 1-2 [Peasants in the reign of Empress Catherine II. Vol. 1-2]. Sankt-Peterburg, 1881. 190 p.
14. Semevskij V.I. Krest'janskij vopros v Rossii v HVIII i pervoj polovine XIX v. T. 1-2 [The peasant question in Russia in the 18th and the first half of the 19th century. Vol. 1-2]. Sankt-Peterburg: Tip. Tovarishhestva «Obshhestvennaja Pol'za», 1888.

15. Semevskij V.I. M.V. Butashevich-Petrashevskij i petrashevcy [M.V. Butashevich-Petrashevsky and Petrashevtsy]. Moscow, 1922. 380 p.
16. Semevskij V.I. Na sibirskih zolotyh promyslah [In the Siberian gold fields]. Sankt-Peterburg, 1896. 260 p.
17. Semevskij V.I. Neskol'ko slov o V. N. Karazine [A few words about V. N. Karazin]. Sankt-Peterburg, 1893. 38 p.
18. Semevskij V.I. Obshhestvennye dvizhenija v Rossii v pervuju polovinu XIX veka. T. 1. Dekabristy [Social movements in Russia in the first half of the 19th century. Vol. 1. Decembrists]. Sankt-Peterburg: Knigoizdatel'stvo M.V. Pirozhkova, 1905. 290 p.
19. Semevskij V.I. Politicheskie i obshhestvennye idei dekabristov [Political and social ideas of the Decembrists]. Sankt-Peterburg, 1909. 360 p.
20. Semevskij V.I. Rabochie na sibirskih zolotyh promyslah. T. 1-2 [Workers in the Siberian gold fields. Vol. 1-2]. Sankt-Peterburg, 1898.
21. Semevskij M.I. Velikie Luki [Velikie Luki]. Velikie Luki: Tip., 2014. 298 p.
22. Semevskij M.I. Gramotnost' v derevnjah vremenno-objazannyh krest'jan Pskovskoj gubernii v 1863 godu [Literacy in the villages of temporarily obligated peasants of Pskov province in 1863]. Sankt-Peterburg: Tip. I. Ogrizko, 1864. 93 p.
23. Semevskij M.I. Znakomye; Vospominanija; Stihotvorenija; Jepigrammy; Shutki; Podpisi : Al'bom M.I. Semevskogo, izd.-red. ist. zhurn. «Russkaja starina» : Kniga avtobiogr. sobstvennoruch. zametok 850 lic : 1867-1888 [Acquaintances; Memoirs; Poems; Epigrams; Jokes; Signatures : Album by M.I. Semevsky, from the historical journal "Russian antiquity"]. Sankt-Peterburg: Tip. V. S. Balasheva, 1888. 416 p.
24. Semevskij M.I. Istoriko-jetnograficheskie zametki o Velikih Lukah i Velikoluckom uezde [Historical and ethnographic notes on Velikiye Luki and Velikiye Luki county]. Sankt-Peterburg: Tip. gl. shtaba po voen.-ucheb. zavedenijam, 1857. 213 p.
25. Semevskij M.I. Istoricheskie i juridicheskie akty HVII i HVIII stoletij, sobrannye Mihailom Semevskim [Historical and legal acts of the 17th and 18th centuries, collected by Mikhail Semevsky]. Moscow: Univ. tip. (Katkov i K^o), 1870. 88 p.
26. Semevskij M.I. Konstantin Nikolaevich Batjushkov [Konstantin Nikolaevich Batyushkov]. Sankt-Peterburg: Tip. V.S. Balasheva, 1887. 58 p.
27. Semevskij M.I. Apollon Nikolaevich Majkov k poluvekovomu jubileju ego literaturno-pojeticheskoi dejatel'nosti [Apollon Nikolaevich Maikov to the half-century anniversary of his literary and poetic activity]. Sankt-Peterburg: Tip. V.S. Balasheva, 1888. 12 p.
28. Semevskij M.I. Kormilica carevicha Alekseja. 1719 g. [The nurse of Tsarevich Alexei. 1719]. Sankt-Peterburg: Tip. K. Vulfa, 1861. 30 p.
29. Semevskij M.I. Natal'ja Fedorovna Lopuhina. 1699-1763: jepizod iz ee zhizni [Natalia Fedorovna Lopukhina. 1699-1763: an episode from her life]. Moscow: Tip. Katkova i Ko, 1860. 52 p.
30. Semevskij M.I. Obshhestvennoe obrazovanie v Carstve Pol'skom. 1815-1864 [Public education in the Kingdom of Poland. 1815-1864]. Sankt-Peterburg: Tip. A.A. Kraevskogo, 1864. 61 p.
31. Semevskij M.I. Opisi ordenov, raznyh veshnej i dragocennostej Imperatora Pavla I [Inventories of orders, various things and jewels of Emperor Paul I]. Moscow: Universitetskaja tip. (Katkov i K^o), 1867. 31 p.
32. Semevskij M.I. Pavlovsk. Oчерk ego istorii [Pavlovsk. An outline of his history]. Sankt-Peterburg: Tip. 2 Otdelenija Sobstv. Ee Imperatorskogo Velichestva. kanceljarii, 1877. 592 p.
33. Semevskij M.I. Pavlovsk. Oчерk istorii i opisanie [Pavlovsk. An outline of the history and description]. Sankt-Peterburg: Kolo, 2011. 528 p.
34. Semevskij M.I. Petr Alekseevich Zubov. 1819-1880 [Pyotr Alekseevich Zubov. 1819-1880]. Sankt-Peterburg: Tip. V.S. Balasheva, 1880. 80 p.
35. Semevskij M.I. Russkie dejateli v portretah: v 5 vyp. [Russian figures in portraits: in issue 5]. Sankt-Peterburg, 1882-1891.
36. Semevskij M.I. Polkovye istoriografy [Regimental historiographers]. *Russkij vestnik* [Russian Bulletin], 1860, pp. 258-283.
37. Semevskij M.I. Progulka v Trigoroskoe [A walk to Trigoroskoe]. Moscow ; Berlin : Direkt-Media, 2020. 95 p.
38. Semevskij M.I. Progulka v Trigoroskoe, Pskov; Sel'co Mihajlovskoe [A walk to Trigoroskoe, Pskov; Mikhailovskoye village]. Pskov: Robin, 1999. 151 p.
39. Semevskij M.I. Protivniki Fridriha Velikogo: Apraksin i Bestuzhev-Rjumin: oчерk iz russko-prusskoj vojny 1756-1762 g. [Opponents of Frederick the Great: Apraksin and Bestuzhev-Ryumin: an essay from the Russo-Prussian War of 1756-1762]. Sankt-Peterburg, 1862. 62 p.
40. Semevskij M.I. Semejstvo Monsov. 1688-1724: oчерk iz russkoj istorii [The Mons family. 1688-1724: an essay from Russian history / M.I. Semevsky]. Sankt-Peterburg: Tip. Je. Praca, 1862. 204 p.
41. Semevskij M.I. Slovo i delo! 1700-1725 [Word and deed! 1700-1725]. Sankt-Peterburg: red. zhurn. "Russkaja starina", 1884. 351 p.
42. Semevskij M.I. Toropec – uezdnyj gorod Pskovskoj gubernii. 1016-1864 [Toropets is a county town of Pskov province. 1016-1864]. Sankt-Peterburg: Tip. V. Bezobrazova i Ko, 1864. 140 p.
43. Semevskij M.I. Carica Katerina Alekseevna, Anna i Villem Mons. 1692-1724 [Tsarina Katerina Alekseevna, Anna and Willem Mons. 1692-1724]. Sankt-Peterburg, 1884. 84 p.
44. Semevskij M.I. Carica Praskov'ja. 1664-1723 [Tsarina Praskovya. 1664-1723]. Sankt-Peterburg, 1861. 151 p.

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, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

УДК 159.9(091)

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_212

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

Судьба российско-бразильского психолога Е.В. Антиповой

Цель статьи состоит в создании возможно полной биографии видного психолога-практика и организатора психологической службы Елена Владимировны Антиповой (1892-1974), жизнь и деятельность которой была связана с Россией, Швейцарией и Бразилией. В опоре на аксиологический методологический подход автором решены следующие исследовательские задачи: введение в научный оборот ранее малоизвестных фактов биографии ученого, раскрыты творческие связи Е.В. Антиповой с видными учеными своего времени. Уделено внимание работе психолога Е.В. Антиповой в Вятской губернии. Е.В. Антипова показана как первый бразильский ученый-психолог. Показано значение ее практической деятельности для развития психологических служб и учреждений в этой стране. Сделан вывод о значимости наследия Е.В. Антиповой, о необходимости его дальнейшего изучения.

Ключевые слова: Е.В. Антипова, Э. Клапаред, В.А. Трейтер, З.А. Луппова, Вятка, Бразилия, Белу-Оризонти.

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

The fate of the Russian-Brazilian psychologist E.V. Antipova

The purpose of the article is to create as complete a biography as possible of a prominent psychologist-practitioner and organizer of the psychological service Elena Vladimirovna Antipova (1892-1974), whose life and activities were connected with Russia, Switzerland and Brazil. Relying on the axiological methodological approach, the author solved the following research tasks: introducing previously little-known facts of the scientist's biography into scientific circulation, revealing the creative connections of E.V. Antipova with prominent scientists of her time. Attention is paid to the work of a psychologist in the Vyatka province. E.V. Antipova is shown as the first Brazilian scientist-psychologist. The importance of her practical activity for the development of psychological services and institutions in this country is shown. The conclusion is made about the significance of the heritage of E.V. Antipova, its further study.

Keywords: E.V. Antipova, E. Klapared, V.A. Treiter, Z.A. Luppova, Vyatka, Brazil, Belo Horizonte.

Введение. Среди отечественных ученых и деятелей культуры, эмигрировавших по тем или иным причинам из Советской России в XX в., и внесших значительный вклад в экономическое, научное и культурное развитие зарубежных стран, особое место принадлежит Елене Владимировне Антиповой. В многочисленной когорте эмигрантов, – литераторов, артистов, художников, а также физиков, химиков, инженеров, математиков и представителей других наук, – она была едва ли не единственным психологом и педагогом. Ее теоретические изыскания и практическая деятельность оставили яркий след в истории науки, прежде всего, в Бразилии. Заслуги Е.В. Антиповой отражены в ряде публикаций, но многие из них вышли за рубежом, в том числе в Латинской Америке, и поэтому малоизвестны российскому читателю. В связи с этим автором предлагаемой статьи предпринимается попытка дать изложение основных фактов ее биографии. В этом заключается цель статьи. Публикация данного материала представляется тем более актуальной, поскольку в 2022 г. исполняется 130 лет со дня рождения Е.В. Антиповой.

Методы исследования. В работе над предлагаемым вниманию читателя материалом автором использовался аксиологический методологический подход, позволяющий выделить ценностное содержание в исследуемом объекте, – в данном случае, в ходе анализа деятельности Е.В. Антиповой. Автором решены следующие исследовательские задачи: введение в научный оборот ранее малоизвестных фактов биографии ученого, раскрыты ее творческие связи с видными учеными своего времени.

Основное содержание. Детство и юные годы.

Крупный ученый международного масштаба, специалист в области педагогической, социальной и коррекционной психологии Елена Владимировна Антипова родилась в городе Гродно Минской губернии 23 марта (4 апреля) 1892 г. В этом городе в 1890-е гг. был расквартирован 101-й пехотный Пермский полк Виленского военного округа, в котором служил офицером ее отец Владимир Васильевич Антипов (1862-1927) [14, С. 363].

В.В. Антипов был уроженцем Лифляндской губернии, родом из купеческой семьи. Он окончил 2-е Константиновское военное училище в Санкт-

Петербурге (1882) и Николаевскую академию генерального штаба (1898), где, кстати, среди его однокурсников был Антон Иванович Деникин (1872-1947), в будущем один из вождей российской «белой» армии.

В 1907 г. полковник В.В. Антипов был назначен начальником Владимирского пехотного юнкерского училища в Санкт-Петербурге, и в этой должности он встретил начало первой мировой войны. Он командовал 36-й пехотной дивизией, 19-м армейским корпусом. В 1916 г. Антипов был начальником штаба сначала 1-го, а потом 2-го Гвардейского корпуса, иными словами, он командовал элитными российскими войсковыми частями. 29 апреля 1917 г. В.В. Антипов был произведен в генерал-лейтенанты. Это была вершина его воинской карьеры.

Мать Е.В. Антиповой Софья Константиновна, урожденная Стоянова, родилась в семье капитана российской армии, погибшего в польской кампании 1863 г., болгарина по происхождению. Эрудированная женщина, владевшая несколькими европейскими языками, она была знакома с военным делом, и даже помогала мужу в подготовке письменных работ в годы его учебы в академии генштаба в Санкт-Петербурге. Она стала матерью трех дочерей: Елены, Зинаиды (в замужестве Крейнин, р. 1895) и Татьяны (р. 1904).

В 1907 г. семья переехала в Санкт-Петербург, где Е. Антипова поступила знаменитую в те годы частную гимназию Л.С. Таганцевой [2, С. 146]. Любовь Степановна Таганцева оказала огромное влияние на формирование у Елены педагогического призвания, поэтому расскажем об этом замечательном педагоге несколько подробнее.

Л.С. Таганцева с молодости мечтала о собственной школе. Ей помог невероятный случай: она выиграла в лотерею крупную сумму денег, и всю ее потратила на организацию гимназии. По воспоминаниям учениц, в ее школе царил строгая дисциплина. Преподаванием занимались первоклассные педагоги, которых тщательно отбирала сама директриса. В гимназию принимали после собеседования и девочек из совсем небогатых семей. Основательница учебного заведения находила для таких одаренных детей меценатов, которые и платили за их обучение. Эти моменты впоследствии воспроизведутся в судьбе самой Е.В. Антиповой.

Воспитанница Елена Еленевская оставила воспоминания о гимназии Л.С. Таганцевой.

«Гимназия занимала два этажа дома на Моховой улице. В нижнем этаже помещались приготовительный, первый и второй классы и гимнастический зал, который служил и для организации подвижных игр во время перемен. В верхнем этаже помещались все прочие классы, с третьего по восьмой включительно, актовый зал, столовые, учительская и к ним примыкала квартира начальницы, Любови Степановны. Начиная со второго класса, в каждом классе было по два отделения, каждое

всего по 20-25 учениц, для того чтобы учительскому персоналу легче было поддерживать личный контакт с отдельными ученицами, наблюдать и направлять формирующиеся характеры.

Насколько серьезно относились к педагогическим задачам учителя видно из того, что в конце каждого учебного года, Любовь Степановна вызывала к себе родителей и каждой матери в отдельности говорила не только о положительных чертах, но и об отрицательных сторонах характера ее дочери, чтобы та могла с ними бороться. Учебный день начинался с молитвы. Все классы с учительским персоналом во главе с начальницей собирались в актовом зале. Хор из учениц старших классов перед занятиями пел «Отче наш», одна из учениц восьмого класса читала Евангелие, а затем еще и молитву. Маленькие перемены между уроками длились десять минут, а большая перемена, во время которой девочки завтракали, продолжалась сорок пять минут. Ученицы могли приносить с собой бутерброды, но можно было получать за отдельную плату горячий завтрак от гимназии; некоторым, близко живущим, в том числе и мне, приносили завтрак в судках из дома.

Над всем преподавательским персоналом парил дух самой Любви Степановны. Небольшого роста, с правильными чертами лица и гладко, на прямой пробор причесанной головой, она держала себя с таким достоинством, что производила величественное впечатление. Ходила она очень быстро, скользя в своих прунелевых сапожках по всегда отполированному коридору. Иногда во время урока дверь тихо отворялась, и на ее пороге появлялась ее прямая фигурка. Сразу все в классе подтягивались, начиная с учителя и классной дамы, и кончая самой отчаянной шалуньей в классе. Любовь Степановна делала знак рукой, чтобы урок продолжался, и садилась в стороне, недалеко от столика классной дамы. Она сама была математикой, и уроки математики были ее любимым предметом. Безукоризненно беспристрастная, она не могла удержать одобрительной улыбки, когда какая-нибудь ученица толково излагала геометрическую теорему или решала у доски алгебраическую задачу.

Таганцева не была поклонницей увеселений в стенах гимназии, и у нас никогда не бывало балов, как, например, это было в гимназии Оболенской. Но она очень поощряла личный контакт между преподавателями и ученицами, а потому всегда на Рождестве, 28-го декабря, у нас в гимназии устраивалась елка с программой: ставились сценки из классиков, ученицы декламировали, играли на рояле, и эта программа вырабатывалась и готовилась при живом участии учителей. С ученицами седьмого класса Любовь Степановна часто беседовала об их будущем; спрашивала, собираются ли они остаться в восьмом классе, который был не обязательным, и был поставлен на университетскую ногу с лекционной системой, сдачей зачетов по четвертям, и в котором преподавались начатки

юридических наук, высшей математики, латыни и т.д.» [3].

Самая известная из гимназических подружек Елены Антиповой была Лиза Пиленко (1891-1945), известная всему миру как поэтесса Елизавета Юрьевна Кузьмина-Караваева, а также как Елизавета Скобцова. В эмиграции во Франции она приняла монашеский постриг, и стала именовать себя *Мать Мария*. Монахиня в миру и хозяйка приюта для обездоленных, в годы второй мировой войны она была арестована как участница французского Сопротивления, и за спасение еврейских детей была казнена в газовой камере концлагеря Равенсбрюк, а позднее канонизирована. Ее имя, – *Мать Мария*, – стало нарицательным как символ сострадания и беззаветной любви к людям. Именно о ней в СССР в 1982 г. режиссером Сергеем Николаевичем Колосовым (1921-2012) был снят художественный фильм, который так и называется, – «Мать Мария». Главную роль в нем исполнила жена режиссера, популярная актриса Людмила Ивановна Касаткина (1925-2012).

...В августе 1908 г. семья Антиповых отдыхала в Ялте. Ее двоюродный брат Яков, не раз бывавший ранее со своим отцом в далекой Бразилии, рассказывал восторженной Елене об этой латиноамериканской стране. Его рассказы так вдохновили романтическую натуру девушки, что она даже заявила родителям о намерении продолжить дело Петра Великого, прорубив окно из России, но не в Европу, а в Южную Америку.

Театры и концерты, музеи и библиотеки, занятия музыкой и языками с матерью, публичные лекции маститых профессоров заполняли свободное от гимназических занятий время девушки. Можно сказать, безоблачное детство. Но оно внезапно закончилось. Брак родителей, что называется, дал трещину. Софья Константиновна оставила мужа и вместе с Еленой, досрочно закончившей учебу в гимназии, в мае 1909 г. переехала в Париж.

Не исключено, что переезд в Париж был вызван также стремлением матери оградить дочь от революционного влияния. Вместе со своими подружками Елена стала членом гимназического кружка по изучению запрещенной марксистской литературы. Не останавливаясь на этом, девушки решили приносить практическую пользу, как они считали, для успеха дела революции, и пошли «в народ»: начали преподавать арифметику, географию и иностранные языки рабочим Путиловского завода. В архивах сохранились документы, в которых говорилось, что за квартирой Елены Антиповой велось негласное полицейское наблюдение [28].

Выбор жизненного пути.

В Париже С.К. Антипова осталась навсегда, а вот ее дочь с ранних лет проявляла тягу к самостоятельности и, что называется, охоту к перемене мест. Осенью 1910 г. Елена едет в Лондон, где в течение полугода служит домашним преподавателем французского языка в английской семье. Затем она возвращается в

Париж, где с октября 1911 г. в качестве вольнослушателя посещает занятия в Сорбонне, в Коллеж де Франс. Здесь она познакомилась с крупнейшими европейскими психологами и философами того времени, – будущим Нобелевским лауреатом Анри Бергсоном (1859–1941); психологом и психопатологом Пьером Жане (1859–1947), выдвинувшим концепцию психологии как науки о поведении; Теодором Симоном (1873–1961) и Альфредом Бине (1857–1911), «отцами» всемирно известной шкалы измерения интеллекта («шкала Бине-Симона»). В то время они как раз проводили исследования в области измерения умственных способностей ребенка и занимались поиском метода адаптации обучения к детям с различным уровнем развития. В парижских школах они начали применять первые интеллектуальные тесты для детей.

Но главной парижской встречей, ставшей истине судьбоносной для Елены Антиповой, стало знакомство с всемирно известным профессором Эдуардом Клапаредом (1873–1940), ведущим специалистом по прикладной и педагогической психологии, основателем Института имени Жан-Жака Руссо в Женеве. В его лице она обрела учителя, коллегу и друга. Е.В. Антипова стала не только его ученицей, но и адептом, выдвинутого Э. Клапаредом, функционального подхода в экспериментальном исследовании развития детей. В сентябре 1912 г. Елена переезжает в Женеву, и проходит обучение в возглавляемой Клапаредом школе педагогических наук. Она становится одной из самых успешных и любимых учениц ученого и принимает участие в эксперименте по психологическому исследованию детей в местных школах. Эта работа и одновременно учеба продолжались по 1916 г.

В 1916 г., – по другим данным, весной 1917 г., – она узнает, что тяжело раненный генерал Антипов находится в госпитале где-то под Минском. Она прощается с благополучной Швейцарией, и отправляется в Россию. Поиски отца заняли у нее почти год, и все-таки ей удалось его разыскать. Одна санитарка с риском для жизни прятала его у себя дома. Полтора месяца ухаживала Елена за отцом и смогла поставить его на ноги. Но только после того, как с помощью друзей его удалось тайно переправить в Крым, к родственникам, жившим в Евпатории, она смогла вздохнуть спокойно. В последующие годы генерал-лейтенанту русской императорской армии В.В. Антипову пришлось «переквалифицироваться» в сапожники, и при этом стараться вести крайне незаметную жизнь, с тем чтобы не навлечь на себя внимание «органов». Ему посчастливилось умереть на Родине, причем своей смертью.

Вернуться к научной работе в Швейцарии Елене Владимировне помешали вторая мировая война, большевистская революция и последовавшая вслед за этим изоляция России, а также... замужество. Ее мужем стал журналист и писатель Виктор Яковлевич Гликман (1882-1936). В Петрограде родился сын Даниил (1919-2005).

В 1918 г. Е.В. Антипова устроилась в Петрограде на работу в качестве психолога-обследователя в так называемый «Центральный карантинно-распределительный детский пункт», входивший в систему Народного комиссариата просвещения РСФСР. Здесь осуществлялся надзор над сиротами, беспризорниками и малообеспеченными детьми, которых после большевистской революции и в ходе гражданской войны становилось все больше. Среди воспитателей этого учреждения был, например, Александр Александрович Брянцев (1883-1961), впоследствии создавший Ленинградский театр юных зрителей, причем поначалу этот театр существовал именно в стенах упомянутого «пункта». Брянцев считается одним из основоположников отечественной театральной педагогики, наряду с Натальей Ильиничной Сац (1903-1993) [22, С. 382]. Среди малолетних подопечных Е.В. Антиповой был будущий многолетний директор Эрмитажа, академик Борис Борисович Пиотровский (1908-1990).

Результаты своих исследований, схему и методику работы «пункта», Елена Антипова представила в докладе на конференции работников детских домов, прошедшей в Петрограде в 1923 г. Она поддерживала тесные научные контакты с одним из лидеров российской экспериментальной педагогической психологии и педологического движения Александром Петровичем Нечаевым (1870-1948).

Работа в Вятке.

В 1919-1921 гг. Е.В. Антипова работала в Вятском детском коллекторе, занималась обследованием физического и интеллектуального развития детей. Причина, по которой Е.В. Антипова переехала в Вятку, достоверно неизвестна, но несложно предположить, что, по всей вероятности, переезд стал следствием жуткого голода, гнавшего из крупных городов в провинцию большие массы людей. Среди них было и немало представителей интеллигенции, которым было особенно сложно выжить в силу, как правило, отсутствия деревенских родственников. Кроме того, надо было где-то и работать. Достаточно сказать, что в 1917-1918 гг. во всей России работали только четыре института, в том числе Вятский институт народного образования, кстати, тогда еще и не имевший статуса вуза [25, С. 49]. Так, в Вятке в начале 1920-х гг. среди преподавателей института народного образования (пединститута) оказались известные ученые, среди них профессора: филолог Н.М. Каринский [24, С. 154], историк А.А. Фортунатов, физик П.К. Мейер и др. [18, С. 702].

В Вятке Е.В. Антипова нашла работу в педологическом кабинете упомянутого коллектора. Кабинетом руководил врач Василий Алексеевич Трейтер (1875-1929). Между прочим, в 1917 г., он служил губернским комиссаром Временного правительства в Вятской губернии, т.е. некоторое время был фактически руководителем этого огромного региона, занимавшего в начале XX века первое место в России по численности населения.

Между прочим, автором данной статьи в научных публикациях и местной краеведческой печати неоднократно поднимался вопрос о том, что В.А. Трейтер является возможным внебрачным потомком выдающегося немецкого просветителя, общественного деятеля и поэта Й.В. фон-Гёте. Тем не менее, несмотря на все наши исследовательские усилия, однозначно доказать эту «соблазнительную» версию нам не удалось. Впрочем, одновременно, мы не считаем нужным и совсем отказываться от нее; есть факты, которые указывают в ее пользу [16; 21].

Воспоминания профессоров Э.И. Моносозона [20, С. 104] и Н.П. Борисова [17, С. 118] о Трейтере были включены автором этой статьи в книгу «Педагоги и психологи Вятского края», вышедшую в Кирове в 1993 г. 10-тысячным тиражом [19]. Люди, близко знавшие В.А. Трейтера, характеризуют его как великодушного, благородного человека, прекрасного, гуманного врача и знающего преподавателя. (В 1922-1929 гг. Трейтер работал в Вятском пединституте в качестве преподавателя) [23, С.173].

До 1935 г. Е.В. Антипова переписывалась с сотрудницей педологического кабинета З.А. Луповой. До конца своих дней Елена Владимировна вспоминала добрым словом В.А. Трейтера, хранила отпечаток его публикации «Опыт педологической работы» (Харьков, 1925).

Возвращение в Петроград и отъезд из Советской России.

В 1921 г. петроградские власти предложили Е.В. Антиповой возглавить так называемый «Реформаторий»; вообще, как известно, в первые советские годы имело место увлечение необычными названиями. Именно так была названа школа, в которой были собраны 153 малолетних преступника. Елена Владимировна покинула Вятку и незамедлительно вернулась в Петроград. Следующие два года она посвятила работе в этом инновационном учебно-воспитательном учреждении. Но это время было заполнено не только работой, но и неустанной борьбой за спасение мужа и сына: сына – от голода и болезней, а мужа – «контрреволюционера» – от преследований со стороны чекистов.

В Петрограде Е.В. Антипова сотрудничала с психологической лабораторией Педагогического музея, которой руководила известный ученый, большой энтузиаст педагогической психологии Полина Осиповна Эфрусси (1876-1942). В 1921 г. Е.В. Антипова провела самостоятельное широко-масштабное обследование группы дошкольников Петрограда на предмет «установления их умственного уровня» по методу Бине-Симона. В 1923 г. она принимала участие в работе 1-го психоневрологического съезда, который вошел в историю отечественной психологии как площадка острой публичной дискуссии между профессором Георгием Ивановичем Челпановым (1862-1936) и его учениками Константином Николаевичем Корниловым (1879-1957) и Павлом Петровичем Блонским (1884-1941).

Спустя год она участвовала и во 2-м психоневрологическом съезде, на котором впервые публично с докладом выступил Лев Семенович Выготский (1896-1934).

Тем не менее, Е.В. Антипова остро ощущала свою явно недостаточную профессиональную востребованность: и как ученый, и как практикующий психолог. Кроме того, она, ученица Э. Клапареда, не могла не видеть того, что обожаемая ею психология в Советской России, в теории и на практике, с каждым годом все больше теряет важнейшие качества любой науки, – беспристрастность и объективность, – и подпадает под влияние большевистского диктата. Волей-неволей ей пришлось обратить свой взор в сторону Запада. Если бы Е.В. Антипова осталась в России, то, как минимум, лишилась бы возможности работать, а как максимум, – разделила бы участь коллег-педологов, профессионально уничтоженных и морально растоптанных известным постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Именно такие задачи, как «обследование в виде бессмысленных и вредных анкет», «исследование умственного развития и одаренности школьников» и т.п., которые легли в основу «приговора» педологии в Советском Союзе, Елена Владимировна активно и осуществляла впоследствии вдали от Родины.

Е.В. Антипова вела переписку с мужем, высланным еще в 1922 году из России на так называемом «философском пароходе»¹ [27]. В 1924 г. ей удалось, преодолев немалые сложности, выехать вместе с сыном в Германию, к мужу. Прежде чем навсегда покинуть Россию, Елена навестила в Симферополе отца, ранее генерала царской армии и профессора академии генерального штаба, ставшего в Советской России отличным сапожником; напоследок он изготовил внуку хромовые сапоги. О прошлом В.В. Антипова по-прежнему никто не догадывался, и это позволяло ему спокойно жить.

Незадолго до отъезда из страны Елена опубликовала в Ленинграде две свои первые научные работы: «План и техника психологического обследования подростков» и «Умственный уровень детей дошкольного возраста».

Супруги воссоединились в эмиграции; казалось бы, все главные жизненные трудности уже позади, однако их дальнейшая семейная жизнь не сложилась. К тому же, Елена никак не смогла привыкнуть, как она писала, к холодному Берлину.

Несколько слов о писателе и журналисте Викторе Яковлевиче Гликмане (1882-1936), больше известном под псевдонимом *В. Ирецкий*. В 1928 г. в Берлине он выпустил фантастический роман «Наследники», в том же году переизданный в

СССР как «переводной», и имевший заглавие «Завет предка». Его автором числился *Я. Ириксон*. В романе Гренландия отапливается с помощью Гольфстрима, перегороженного плотиной из быстрорастущих кораллов. В.Я. Гликман является прототипом главного героя романа современного российского писателя Д.Л. Быкова «Орфография». В.Я. Гликман умер в эмиграции в Берлине.

3 января 1926 г. она возвратилась в Женеву, где продолжила совместную работу с Э. Клапаредом. Результаты этой работы были опубликованы в серии статей в психологических журналах Швейцарии.

Деятельность в Бразилии.

В 1928 г. в институте появился представитель правительства бразильского штата Минас-Жерайс доктор Альберто Альвареш. Он предложил русской ученой, которая к тому времени уже приобрела известность в международных научных кругах, возглавить школу для будущих учителей, открывавшуюся в столице штата, — молодом городе Белу-Оризонти [5].

В 1929 г. Е.В. Антипова выехала в эту далекую латиноамериканскую страну, где всю последующую жизнь она занималась организацией психологического образования, обустройством школ и приютов для детей, нуждавшихся в социальной и психологической коррекции. Помимо этого, она выполняла «государственный заказ», заключавшийся в выявлении интеллектуально одаренных детей. По окончании двухгодичного контракта она осталась в бразильском штате Минас-Жерайс и, совместно со священником Алваро Неграмонте основала «Дом юного рабочего» и скаутскую организацию.

Природные и социально-культурные условия, в которых приходилось работать Е.В. Антиповой, были экстремально тяжелыми для русского человека. Однако, несмотря на все трудности, она успешно трудилась. Как пишут ее биографы, она сформировала бразильскую национальную модель психолого-педагогической поддержки детей с особенностями развития. Благодаря усилиям Е.В. Антиповой и ее коллег тысячи бразильских учителей и врачей овладели современными профессиональными знаниями в области коррекционной педагогики и психологии, а на место сугубо биомедицинской модели лечения людей «с умственной отсталостью» пришла гуманистическая парадигма обучающего развития и поддержки людей с особенностями развития [9, С. 235].

Наследница гуманистических идей Й.Г. Песталоцци о развивающем обучении и поддержке социально незащищенных слоев населения, прежде всего, детей, Елена Владимировна занима-

¹ Определение «философский пароход» ввел современный российский ученый С.С. Хоружий. Это собирательное название пассажирских судов, доставивших в 1922 г. из Петрограда в Штеттин (Германия) высланных под страхом смертной казни из РСФСР представителей оппозиционно настроенной

интеллигенции: литераторы, художники, музыканты, преподаватели вузов, ученые, философы и т.д. Среди них, философы Н.О. Лосский и Н.А. Бердяев, историк А.А. Кизеветтер, педагог М.Н. Стоюнина, экономист С.Н. Прокопович, юрист П.И. Новгородцев и др., всего более ста человек.

лась не только интенсивной научно-исследовательской работой, но сумела добиться создания в 1940 г. в городке Ибирите, недалеко от административного центра штата Минас-Жерайс города Белу-Оризонти, первого в Латинской Америке интегративного образовательного комплекса под названием «Фазенда до Розарио» («Дом роз»), созданного для обучения детей с широким спектром особенностей развития, в котором и по настоящее время осуществляется психолого-педагогическая реабилитация и коррекция детей с нарушениями развития.

В 1932 г. Е.В. Антипова вошла в число организаторов «Общества Песталоцци», которое оказывало помощь детям, нуждающимся в социальной и психологической коррекции. Е.В. Антипова внесла существенный вклад в социокультурные преобразования психолого-педагогического и образовательного пространства Бразилии. Задачи отбора детей в бразильской системе образования по инициативе Е.В. Антиповой были заменены гуманистически ориентированными задачами их компенсаторного развития. Ей удалось разработать и внедрить систему психолого-педагогической поддержки одаренных детей и детей с особенностями развития [1].

«Дона Елена, сухая, аскетичная, похожая на колосок. Слабая женщина и сильная славянка, разрушительница всех стереотипов, – близорукая интеллектуалка с потрясающей прозорливостью, эта (вечно с головной болью!) бразильянка... из Санкт-Петербурга и конструктор детских душ, апостол женского рода, ниспосланный нам из российского Поднебесья. Она сама была лучшим примером того «созидательства», которому учила, и которое проповедовала самой жизнью своей», – такую характеристику дал Е.В. Антипову близко знавший ее известный бразильский писатель и журналист Отто Лара Резенде (1922-1992) [4, С. 38].

Е.В. Антипова стала основателем ряда образовательных учреждений самого различного уровня, – от кафедр психологии в университетах штатов Минас-Жерайс и Рио-да-Жанейро до сети сельских учебных учреждений для детей с особыми потребностями. Личным примером и высокопрофессиональной работой она убедила власть, общество, церковь и благотворительные организации в возможности и необходимости создания благоприятных образовательных условий для роста и развития всех членов общества, в том числе, слабых и имеющих отклонения в здоровье [6, С. 83].

Е.В. Антипова приехала для реализации конкретного профессионального проекта, но позднее значительно расширила его содержание, а главное, она наполнила всё то, что она делала, своей внутренней энергией служения обществу и общественным идеалам, и стала подлинным Учителем для многих поколений бразильцев. Судьбы же тех советских ученых, которые трудились аналогичным

образом, и реализовывали свой научный и гражданский потенциал в психолого-педагогической теории и практике в СССР в 1930-е гг., печально известны, справедливо заметил современный исследователь А.М. Родин [26, С. 95].

Исследователь наследия Е.В. Антиповой Н.Ю. Масоликова отмечала, что Е.В. Антипова приобрела в Бразилии огромный авторитет, и стала, по существу, основоположницей психологической науки в Латинской Америке [7, С. 237]. Заслуги Е.В. Антиповой были высоко оценены в Бразилии: она была удостоена звания почетного гражданина штата Минас-Жерайс, титула «Мать года», награждена бразильским орденом Южного Креста и медалью «За заслуги в области образования», которая была вручена лично президентом Бразилии. В ее честь были названы образовательный Фонд (Foundation Helena Antipoff, FNA) и Центр психологических исследований и документации при Федеральном университете штата Минас-Жерайс, причем они действуют и поныне [14, С. 384]. Следует отметить, что, работая в Бразилии на протяжении почти полувека, Е.В. Антипова была во многом оторвана от активной научной жизни Европы и Северной Америки. Тем не менее, она стремилась по возможности сотрудничать со своими европейскими коллегами. Были изданы пять выпусков ее научных работ и материалов общественных инициатив на португальском языке; фактически это ее собрание сочинений.

Е.В. Антипова скончалась 9 августа 1974 г. в г. Ибирите, там же и похоронена. Сын Даниил стал профессором психологии. Он продолжил дело матери, всю жизнь трудился в Бразилии, оставил о ней воспоминания, вышедшие в 1975 г. в Рио-де-Жанейро под названием «Ее жизнь, ее работа» («Sua Vida, Sua Obra») [29].

Заключение.

Научная деятельность и самоотверженная практическая работа Е.В. Антиповой получила достойную оценку как в самой Бразилии [30; 32; 33], так и далеко за ее пределами, в том числе в самых авторитетных научных центрах [31]. Очерк о Е.В. Антиповой внесен «Бразильский биографический психологический словарь» [34]. Различные стороны деятельности А.В. Антиповой раскрыты в ряде публикаций последних лет [8]. Не забыта она и на ее исторической родине, в России [11; 15, С. 102]. Так, в июне 2012 г. в Москве, в Доме русского зарубежья имени А.И. Солженицына состоялся международный научный коллоквиум «Наследие русского психолога Елены Антиповой в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России». На нем обсуждалось научное и гуманитарное наследие Е.В. Антиповой, «бразильского учебного русского происхождения» [12]. Теоретическое и практическое наследие Е.В. Антиповой многогранно и заслуживает дальнейшего изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Веретина, О.Р. Психолог Елена Антипова : жизненный путь профессионала / О.Р. Веретина. – Текст : непосредственный // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье : VI заоч. междунар. науч.-практ. Интернет-конф. – Омск : Государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2015. – URL: <https://www.sites.google.com/site/licnostprofessional/home> (дата обращения: 20.07.2022).
2. Дерюгина, Е.Г. Становление педагогической позиции директоров дореволюционных частных школ Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX века / Е.Г. Дерюгина. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 143-155.
3. Еленевская, Е. Воспоминания / Е. Еленевская. – URL: http://www.sweden4rus.nu/lib/o_shvecii/text/irina_elenevskaia/vospominanija_chast_i (дата обращения: 19.07.2022).
4. Мартынов, Б.Ф. Великий педагог Бразилии / Б.Ф. Мартынов. – Текст : непосредственный // Родина. – 2013. – №10. – С. 35-38.
5. Мартынов, Б.Ф. Елена Антипова – великий педагог Бразилии / Б.Ф. Мартынов. – Текст : непосредственный // Латинская Америка. – 2012. – №10. – С. 81-84.
6. Мартынов, Б.Ф. Русские в Бразилии / Б.Ф. Мартынов. – Текст : непосредственный // Латинская Америка. – 1995. – № 11. – С. 78-84.
7. Масоликова, Н.Ю. «Бразильянка из Санкт-Петербурга»: психолог Елена Антипова (1892–1974) и ее вятские годы / Н.Ю. Масоликова. – Текст : непосредственный // Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета) : сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием : в 2 т. / редкол.: В.Т. Юнгблюд [и др.]. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2014. – Т. 1. – С. 236-244.
8. Масоликова, Н.Ю. Елена Антипова (1892-1974) – русское имя в истории психологии и педагогики Бразилии / Н.Ю. Масоликова. – Текст : непосредственный // История отечественной и мировой психологической мысли : материалы междунар. конф. по истории психологии «V московские встречи», 30.06-3.07.2009 / ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник ; Ин-т психологии РАН. – Москва, Изд-во РАН, 2010. – С. 195-199.
9. Масоликова, Н.Ю. Метрополия и диаспора в жизни психолога Елены Антиповой (1892-1974): русские корни бразильской судьбы / Н.Ю. Масоликова. – Текст : непосредственный // Метрополия и диаспора: две ветви русской культуры : V Культуролог. чтения «Русская эмиграция XX века» (Москва, 29-31 марта 2013 г.) : сб. докл. / сост. И.Ю. Белякова. – Москва: Дом-музей Марины Цветаевой, 2015. – С. 229-242.
10. Масоликова, Н.Ю. Новые страницы в истории российского психологического зарубежья «первой волны»: бразильский след / Н.Ю. Масоликова. – Текст : непосредственный // 125 лет со дня основания Московского психологического общества : материалы юбилейной конф. : в 2 т. – Москва, 2011. – Т. 1. – С. 153-155.
11. Масоликова, Н.Ю. Русские годы психолога Елены Антиповой (1892-1974) / Н.Ю. Масоликова. – Текст : непосредственный // Образование для всех и ученые-эмигранты: наследие русско-бразильского психолога Елены Антиповой (1892-1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России / сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – Москва : Дом русского зарубежья им. А.И. Солженицына, 2014. – С. 25-45.
12. Масоликова, Н.Ю. Международный научный colloquium «Образование для всех и ученые-эмигранты: наследие русско-бразильского психолога Елены Антиповой (1892-1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России» / Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – Текст : непосредственный // Ежегодник Дома русского зарубежья им. А.И. Солженицына. – Москва, 2013. – С. 634-640.
13. Масоликова, Н.Ю. Российское научное зарубежье. Пилотный вып. 2. Психологические науки. XIX – первая половина XX в. : материалы для библиограф. слов. / Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – Москва, 2010. – С. 14-16. – Текст : непосредственный.
14. Масоликова, Н.Ю. «Энергичные, знающие интеллигенты – для них Бразилия и создана»: из эпистолярного наследия психолога Елены Антиповой / Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – Текст : непосредственный // Ежегодник Дома русского зарубежья им. А.И. Солженицына. – Москва, 2010. – С. 363-384.
15. Незабываемые могилы. Российское зарубежье. В 6 т. Т. 1 : некрологи 1917-1997 / сост. В.Н. Чуваков. – Москва, 1999. – С. 102.
16. Помелов, В.Б. В.А. Трейтер – врач, педагог, педолог, общественный деятель Вятки / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2015 год : информ.-стат. сб. / Террит. орган Федер. службы гос. статистики по Киров. обл. ; Н.И. Зорин (пред.) [и др.]. – Киров : Кировоблстат, 2014. – С. 292-297.
17. Помелов, В.Б. Воспоминания педагога Н.П. Борисова о 1920-1930-х годах / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Герценка. Вятские записки : [науч.-попул. альм.] / сост. Н.П. Гурьянова [и др.]. – Киров : Герценка, 2012. – Вып. 22. – С. 111-130.
18. Помелов, В.Б. Вятский профессор П.К. Мейер / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Общество. Наука. Инновации (НИК-2018) : сб. ст. XVIII Всерос. ежегод. науч.-практ. конф., 2–28 апр. 2018 г. – Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2018. – С. 702–709.
19. Помелов, В.Б. Педагоги и психологи Вятского края : монография / В.Б. Помелов. – Киров : Информцентр, 1993. – 84 с. – Текст : непосредственный.
20. Помелов, В.Б. Путь в педагогику начинался на Вятке (о Э.И. Монозоне) / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Герценка. Вятские записки : [науч.-попул. альм.] / отв. ред. Н.П. Гурьянова. – Киров : Герценка, 2009. – Вып. 14. – С. 100-112.

21. Помелов, В.Б. Семья Трейтеров в Вятке / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Немцы в России : сб. материалов II всерос. науч. конф. с междунар. участием, Киров, 28 апр. 2012 г. / редкол. : В.Т. Юнгблюд [и др.]. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. – С. 92-102.
22. Помелов, В.Б. 100 великих педагогов / В.Б. Помелов. – Москва : Вече, 2018. – 418 с. – Текст : непосредственный.
23. Помелов, В.Б. Трейтер Василий Алексеевич / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Преподаватели ВятГГУ / сост. В.Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – С. 173.
24. Помелов, В.Б. Филолог Н.М. Каринский и Вятский край / В.Б. Помелов. – Текст : непосредственный // Вятская земля в пространстве исторической памяти (к 115-летию открытия Вятской ученой архивной комиссии) : материалы всерос. науч.-практ. конф., 12 нояб. 2019 г. / сост., науч. ред. М.С. Судовиков [и др.]. – Киров : Герценка, 2019. – С. 154-158.
25. Помелов, В.Б. У истоков высшего образования на Вятке : монография / В.Б. Помелов. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2019. – 215 с. – Текст : непосредственный.
26. Родин, А.М. Из истории запрета педологии в СССР / А.М. Родин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 94-95.
27. Русские писатели. 1800-1917. В 5 т. Т. 2 : биограф. слов. – Москва, 1989. – С. 423-242. – Текст : непосредственный.
28. Сметанина, С. Елена Антипова – русская женщина, ставшая национальным достоянием Бразилии / С. Сметанина. – URL: <https://russkiymir.ru/publications/280220/> (дата обращения: 18.07.2022). – Текст : непосредственный.
29. Antipoff, D. Helena Antipoff: Sua Vida, Sua Obra / D. Antipoff. – Rio de Janeiro, 1975. – 280 p. – Text : direct.
30. Campos, R.H.F. Helena Antipoff / R.H.F. Campos. – Recife, 2010. – 152 p. – Text : direct.
31. Campos, R.H.F. Helena Antipoff: A Quest for Democracy and Human Rights with the Help of Psychological Science / R.H.F. Campos. – Text : direct // Pickren, W. Portraits of Pioneers in Developmental Psychology / eds. W. Pickren, D. Dewsbury, M. Wertheimer. – New York : Psychology Press, 2012. – P. 51-66.
32. Campos, R.H.F. Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education / R.H.F. Campos. – Text : direct // History of Psychology. – 2001. – Vol. 4(2), may. – P. 133-158.
33. Campos, R.H.F. Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual / R.H.F. Campos. – Rio da Janeiro, 2012. – Text : direct.
34. Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros. – Rio de Janeiro, 2001. – P. 53-58. – Text : direct.

REFERENCES

1. Veretina O.R. Psiholog Elena Antipova : zhiznennyj put' professionala [Psychologist Elena Antipova : the life path of a professional]. *Lichnost' professionala: razvitiye, obrazovanie, zdorov'e*: VI zaoch. mezhdunar. nauch.-prakt. Internet-konf. [Professional personality: development, education, health]. Omsk: Gosudarstvennyj universitet im. F.M. Dostoevskogo, 2015. URL: <https://www.sites.google.com/site/licnostprofessional/home> (Accessed 20.07.2022).
2. Derjugina E.G. Stanovlenie pedagogicheskoy pozicii direktorov dorevoljucionnyh chastnyh shkol Sankt-Peterburga konca XIX – nachala XX veka [Formation of the pedagogical position of the directors of pre-revolutionary private schools in St. Petersburg of the late XIX – early XX century]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal [Historical and Pedagogical Journal]*, 2015, no. 2, pp. 143-155.
3. Elenevskaja E. Vospominaniya [Memoirs]. URL: http://www.sweden4rus.nu/lib/o_shvecii/text/irina_elenevskaja/vospominaniya_chast_i (Accessed 19.07.2022).
4. Martynov B.F. Velikij pedagog Brazili [The great teacher of Brazil]. *Rodina [Motherland]*, 2013, no.10, pp. 35-38.
5. Martynov B.F. Elena Antipova – velikij pedagog Brazili [Elena Antipova is a great teacher of Brazil]. *Latinskaja Amerika [Latin America]*, 2012, no. 10, pp. 81-84.
6. Martynov B.F. Russkie v Brazili [Russians in Brazil]. *Latinskaja Amerika [Latin America]*, 1995, no. 11, pp. 78-84.
7. Masolikova N.Ju. «Brazil'janka iz Sankt-Peterburga»: psiholog Elena Antipova (1892–1974) i ee vjatskie gody [“The Brazilian woman from St. Petersburg”: psychologist Elena Antipova (1892-1974) and her Vyatka years]. Jungbljud V.T., et al. *Vjatskaja zemlja v proshlom i nastojashhem (k 100-letiju Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta)*. T. 1: sb. materialov VII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem: v 2 t. [Vyatka Land in the past and present (to the 100th anniversary of Vyatka State University for the Humanities)]. Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2014, pp. 236-244.
8. Masolikova N.Ju. Elena Antipova (1892-1974) – russkoe imya v istorii psihologii i pedagogiki Brazili [Elena Antipova (1892-1974) is a Russian name in the history of psychology and pedagogy in Brazil]. Zhuravlev A.L. (eds.) *Olejnik Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: materialy mezhdunar. konf. po istorii psihologii «V moskovskie vstrechi»*, 30.06-3.07.2009 [History of Russian and world psychological thought]. Moscow: Izd-vo RAN, 2010, pp. 195-199.
9. Masolikova N.Ju. Metropolija i diaspora v zhizni psihologa Eleny Antipovoj (1892-1974): russkie korni brazil'skoj sud'by [Metropolis and Diaspora in the life of psychologist Elena Antipova (1892-1974): Russian roots of Brazilian destiny]. Beljakova I.Ju. (ed.) *Metropolija i diaspora: dve vetvi russkoj kul'tury*: V Kul'turolog. chtenija «Russkaja jemigracija HH veka» (Moskva, 29-31 marta 2013 g.): sb. dokl. [Metropolis and Diaspora: two branches of Russian culture]. Moscow: Dom-muzej Mariny Cvetaevoj, 2015, pp. 229-242.
10. Masolikova N.Ju. Novye stranicy v istorii rossijskogo psihologicheskogo zarubezh'ja «pervoj volny»: brazil'skij sled [New pages in the history of the Russian psychological abroad of the "first wave": the Brazilian trace]. *125 let so dnja osnovanija Moskovskogo psihologicheskogo obshhestva*. T. 1: materialy jubilejnoj konf.: v 2 t. [125 years since the founding of the Moscow Psychological Society]. Moscow, 2011, pp. 153-155.

11. Masolikova N.Ju. Russkie gody psihologa Eleny Antipovoj (1892-1974) [The Russian Years of psychologist Elena Antipova (1892-1974)]. Masolikova N.Ju. (eds.) *Obrazovanie dlja vseh i uchenye-jemigranty: nasledie russko-brazil'skogo psihologa Eleny Antipovoj (1892-1974) v oblasti nauki, obrazovanija i prav cheloveka v Latinskoj Amerike, Evrope i Rossii* [Education for All and emigrant scientists: the Legacy of the Russian-Brazilian psychologist Elena Antipova (1892-1974) in the field of science, education and human rights in Latin America, Europe and Russia]. Moscow: Dom russkogo zarubezh'ja im. A.I. Solzhenicyna, 2014, pp. 25-45.
12. Masolikova N.Ju., Sorokina M.Ju. Mezhdunarodnyj nauchnyj kollokvium «Obrazovanie dlja vseh i uchenye-jemigranty: nasledie russko-brazil'skogo psihologa Eleny Antipovoj (1892-1974) v oblasti nauki, obrazovanija i prav cheloveka v Latinskoj Amerike, Evrope i Rossii» [International Scientific Colloquium "Education for All and Emigrant Scientists: the Legacy of the Russian-Brazilian psychologist Elena Antipova (1892-1974) in the field of science, education and human rights in Latin America, Europe and Russia"]. *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ja im. A.I. Solzhenicyna* [Yearbook of the House of Russian Abroad named after A.I. Solzhenitsyn]. Moscow, 2013, pp. 634-640.
13. Masolikova N.Ju., Sorokina M.Ju. Rossijskoe nauchnoe zarubezh'e. Pilotnyj vyp. 2. Psihologicheskie nauki. XIX – pervaja polovina HH v.: materialy dlja biobibliogr. slov. [Russian scientific abroad. Pilot issue 2. Psychological sciences. XIX – the first half of the twentieth century]. Moscow, 2010, pp. 14-16.
14. Masolikova N.Ju., Sorokina M.Ju. «Dnergichnye, znajushhie intelligenty – dlja nih Brazilija i sozdana»: iz jepistoljarnogo nasledija psihologa Eleny Antipovoj [“Energetic, knowledgeable intellectuals – Brazil was created for them”: from the epistolary legacy of psychologist Elena Antipova]. *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ja im. A.I. Solzhenicyna* [Yearbook of the House of Russian Abroad named after A.I. Solzhenitsyn]. Moscow, 2010, pp. 363-384.
15. Chuvakov V.N. (ed.) Nezabytye mogily. Rossijskoe zarubezh'e. V 6 t. T. 1: nekrologi 1917-1997 [The unforgotten graves. Russian abroad. In 6 vols., vol. 1]. Moscow, 1999, pp. 102.
16. Pomelov V.B. V.A. Trejter – vrach, pedagog, pedolog, obshhestvennyj dejatel' Vjatki [Traiter is a doctor, teacher, pedologist, public figure of Vyatka]. *Pamjatnaja knizhka Kirovskoj oblasti i Kalendar' na 2015 god: inform.-stat. sb.* [Commemorative book of the Kirov region and Calendar for 2015]. Kirov: Kirovoblstat, 2014, pp. 292-297.
17. Pomelov V.B. Vospominanija pedagoga N.P. Borisova o 1920-1930-h godah [Memoirs of the teacher N.P. Borisov about the 1920s-1930s]. *Gercenka. Vjatskie zapiski: [nauch.-popul. al'm.] [Herzen. Vyatka notes]*. Kirov: Gercenka, 2012, vyp. 22, pp. 111-130.
18. Pomelov V.B. Vjatskij professor P.K. Mejer [Vyatka Professor P.K. Meyer]. *Obshhestvo. Nauka. Innovacii (NPK-2018): sb. st. XVIII Vseros. ezhegod. nauch.-prakt. konf., 2–28 apr. 2018 g. [Society. The science. Innovations (NPC-2018)]*. Kirov: Nauch. izd-vo VjatGU, 2018, pp. 702–709.
19. Pomelov V.B. Pedagogi i psihologi Vjatskogo kraja: monografija [Teachers and psychologists of the Vyatka region]. Kirov: Informcentr, 1993. 84 p.
20. Pomelov V.B. Put' v pedagogiku nachinalsja na Vjatke (o Je.I. Monosozone) [[The path to pedagogy began at Vyatka (about E.I. Monosozone)]. *Gercenka. Vjatskie zapiski: [nauch.-popul. al'm.] [Herzen. Vyatka notes]*. Kirov: Gercenka, 2009, vyp. 14, pp. 100-112.
21. Pomelov V.B. Sem'ja Trejterov v Vjatke [A family of Traitors in Vyatka]. *Nemcy v Rossii: sb. materialov II vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem*, Kirov, 28 apr. 2012 g. [Germans in Russia]. Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2012, pp. 92-102.
22. Pomelov V.B. 100 velikih pedagogov [100 great teachers]. Moscow: Veche, 2018. 418 p.
23. Pomelov V.B. Trejter Vasilij Alekseevich [Traiter Vasily Alekseevich]. Pomelov V.B. (ed.) *Prepodavateli VjatGGU [Teachers of Vyatka State Humanitarian University]*. Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2004, pp. 173.
24. Pomelov V.B. Filolog N.M. Karinskij i Vjatskij kraj [Philologist N.M. Karinsky and Vyatka Krai]. Sudovikov M.S. (eds.) *Vjatskaja zemlja v prostranstve istoricheskoj pamjati (k 115-letiju otkrytija Vjatskoj uchenoj arhivnoj komissii): materialy vseros. nauch.-prakt. konf., 12 nojab. 2019 g. [Vyatka Land in the space of historical memory (to the 115th anniversary of the opening of the Vyatka Scientific Archival Commission)]*. Kirov: Gercenka, 2019, pp. 154-158.
25. Pomelov V.B. U istokov vysshego obrazovanija na Vjatke: monografija [At the origins of higher education in Vyatka]. Kirov: Izd-vo VjatGU, 2019. 215 p.
26. Rodin A.M. Iz istorii zapreta pedologii v SSSR [From the history of the prohibition of pedology in the USSR]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1998, no. 4, pp. 94-95.
27. Russkie pisateli. 1800-1917. V 5 t. T. 2: biograf. slov. [Russian writers. 1800-1917. Vol. 2]. Moscow, 1989, pp. 423-242.
28. Smetanina S. Elena Antipova – russkaja zhenshhina, stavshaja nacional'nym dostojaniem Brazillii [Elena Antipova is a Russian woman who has become a national treasure of Brazil]. URL: <https://rusскиymir.ru/publications/280220/> (Accessed 18.07.2022).
29. Antipoff D. Helena Antipoff: Sua Vida, Sua Obra. Rio de Janeiro, 1975. 280 p.
30. Campos R.H.F. Helena Antipoff. Recife, 2010. 152 p.
31. Campos, R.H.F. Helena Antipoff: A Quest for Democracy and Human Rights with the Help of Psychological Science. Pickren, W. *Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*. W. Pickren, D. Dewsbury, M. Wertheimer (eds.). New York: Psychology Press, 2012, pp. 51-66.
32. Campos R.H.F. Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education. *History of Psychology*, 2001, vol. 4 (2), may, pp. 133-158.
33. Campos R.H.F. Helena Antipoff: psicologa e educadora – una biografia intelectual. Rio da Janeiro, 2012.
34. Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil. Pioneiros. Rio de Janeiro, 2001, pp. 53-58.

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, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

УДК 93/94

DOI: 10.52772/25420291_2022_3_221

**Алексей Николаевич Фанталов,
Маргарита Александровна Малязина**
г. Санкт-Петербург

**Примеры некоторых политических технологий ренессансной Италии
в XIV-XVI вв.**

Статья посвящена некоторым видам политических технологий, которые применялись в итальянских государствах периода Ренессанса. При всем пиетете, который демонстрируется к наследию данного периода в научной и научно-популярной литературе, типичные представления о степени сложности ренессансной политики обычно не отличаются глубиной и не раскрывают интеллектуализм политической жизни Италии. Уровень понимания, который был достигнут Никколо Макиавелли пять веков назад, к сожалению, остался непревзойденным.

В статье рассмотрены такие аспекты политических технологий, как сокрытие источника власти среди второстепенных (но внешне значимых) институций, «подмена» правящего дома, ложное банкротство, совмещенное со спровоцированным в качестве прикрытия мятежом, а также конвертация экономического могущества в политическое. В последующие исторические периоды они нашли достаточно широкое применение в европейской и мировой истории.

Ключевые слова: Италия, Ренессанс, Милан, Венеция, Флоренция, политика.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,
Margarita Alexandrovna Malyazina**
St. Petersburg

Examples of some Renaissance Italy political technologies in the XIV-XVI centuries

The article is devoted to some types of political technologies that were used in the Italian states of the Renaissance period. With all the piety that is demonstrated to the legacy of this period in scientific and popular science literature, typical ideas about the degree of complexity of Renaissance politics usually do not differ in depth and do not reveal the intellectualism of the political life of Italy. The level of understanding that was achieved by Niccolò Machiavelli five centuries ago has unfortunately remained unsurpassed.

The article deals with such aspects of political technologies as hiding the source of power among secondary (but outwardly significant) institutions, “substitution” of the ruling Dom, false bankruptcy, combined with a rebellion provoked as a cover, as well as the conversion of economic power into political power. In subsequent historical periods, they found a fairly wide application in European and world history.

Keywords: Italy, Renaissance, Milan, Venice, Florence, politics.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть некоторые особенности политических процессов в итальянских городах-государствах в течение большей части периода Возрождения (2-я половина XIII века –XVI век). В силу малого размера и интенсивной политической деятельности их можно рассматривать как своего рода «лаборатории», где вырабатывались современные политические технологии (подобная ситуация присутствовала также в городах-полисах Древней Греции).

К числу этих городов-государств, в первую очередь, принадлежали крупнейшие города Северной Италии – Венеция, Флоренция, Милан. Генуя традиционно держалась несколько особняком, стараясь во внешней политике опираться на крупные страны (вначале Францию, затем Испанию). Сиена, Пиза, Лукка, Амальфи и другие превратились в города «второго плана». Неаполь находился на юге

Италии, Рим занимал особое положение, являясь столицей Папского государства [1].

В отечественной литературе, посвященной истории Италии имеются такие исследования, как «История Италии в средние века» [8], и «История Италии в новое время» [9], Е. Тарле, написанные с точки зрения марксистской теории и изучения исторических формаций. Есть также обширная отечественная и зарубежная библиография, посвященная проблематике культуры Итальянского Ренессанса. За рубежом тем более имеется масса исследований, например, Гарэн Э. «Проблемы итальянского Возрождения» [2]; любопытна работа «Экономическая история Италии» Джино Луццатто [4], посвященная развитию античных и средневековых итальянских городов.

Однако мы в нашей работе сделали целью исследования изучение политических технологий

эпохи Ренессанса, заложившего основы развития многих областей европейской и мировой культуры. Обычно, в данном контексте приводят работы Никколо Макиавелли (История Флоренции [7], «Государь» [6]). Однако, не умаляя эпохальных заслуг «отца современной политической мысли», мы хотели бы бросить некоторый новый взгляд на данную проблематику (благо, располагаем преимуществом в пять веков). Некоторые примеры подобного анализа даны в предыдущих исследованиях авторов данной статьи [10, 11, 13].

Светлейшая Республика Венеция возникла, обособившись от Византийской империи. Ее почти неприступное положение и теснейшая связь с морской торговлей напоминает Англию; внешняя политика Венеции, распространявшаяся на бассейн Средиземноморья, ряд европейских стран и саму Италию отличалась глубокой продуманностью.

По своему внутреннему устройству Венецианская республика представляла собой аристократическую олигархию, причем очень сложно организованную и устойчивую.

Базовым органом управления Венецией считается Народное собрание, собиравшееся в венецианской лагуна на гондолах или на площади святого Марка. Официальным верховным главой республики являлся дож. Комитет Сорока выбирал дожа пожизненно, из четырёх кандидатов, избранных, в свою очередь, из состава Большого совета [3].

Большой Совет Венеции состоял из 400 человек, в число которых входили представители аристократических семей республики, и кооптированные перспективные политики. При Большом Совете функционировали разнообразные комитеты и комиссии. Комитет Сорока занимался апелляционными судами и финансовыми вопросами.

По нашему мнению, столь сложная иерархическая структура управления Венецией имела своей целью «запутать» непосвященных и скрыть истинных правителей Республики, принимавших ключевые решения. Однако история дает нам «подсказку».

В Венеции существовал также Совет Дожа (или Совет Десяти), куда входили сам дож, 6 его советников, а также трое руководителей Совета Сорока. Советники избирались на срок от двух месяцев до года, и их задачей было следить, чтобы дож не отклонялся от своих обязанностей. Их назначали из числа членов Большого совета [3].

Допустимо предположить, что оставшиеся трое членов Совета Дожа, являвшиеся одновременно и руководителями Совета Сорока как раз и осуществляли в Венецианской республике реальную власть, очень хорошо замаскированную.

Другой крупнейший город Северной Италии – Милан, напротив, располагался вдали от моря, и долгое время входил в состав Священной римской империей германской нации. Здесь происходила борьба между «народной» партией Дела Торе (гвельфы) и аристократической партией Висконти (гибеллины). Первый из династии Висконти купил

у германского императора титул герцога за 100 тысяч флоринов [1].

Архиепископ Оттоне Висконти, отобрал контроль над городом у семьи Дела Торе в 1277 году. Наиболее сильным представителем рода являлся Джан Галеаццо Висконти, при котором Миланское герцогство стало ведущей силой северной, и, отчасти, средней Италии. К источникам могущества Милана можно отнести эффективное земледелие и хорошо развитые ремесла (примером высокого мастерства миланских ремесленников является знаменитый тяжелый «миланский доспех»). Однако главным его преимуществом было то, что эпидемия великой чумы середины XIV века сравнительно с большей частью Италии обошла Милан стороной, и таким образом, у данного города образовалось преимущество в живой силе над соседями.

Тем не менее, с точки зрения искусства политической игры, Милан заметно уступал своим соседям. Джан Галеаццо добился многого, но внезапно умер при подозрительных обстоятельствах в 1402 году, а его преемники не смогли справиться с политическими проблемами города.

Старший сын Галеаццо Джан Мария правил несколько лет. О его правлении до нас дошла достаточно негативная информация – герцог якобы выращивал специальных собак, которыми травил людей. Истинно данное утверждение или нет, но, в любом случае, Джан Мария погиб насильственной смертью (что говорит о неустойчивости его положения при жизни).

Его младший брат, Филиппо Мария, став герцогом Милана, вел исключительно замкнутый образ жизни, проиграв войну с Флоренцией (которой помогала Венеция). Последние 15 лет он вообще не участвовал во встречах с официальными лицами других государств (даже с проезжающими через Италию королями Франции). После его смерти миланские вельможи представили народу города некую девушку по имени Бьянка, которые объявили незаконной дочерью покойного герцога и правили от ее имени.

Допустимо предположить, что в данном случае мы имеем дело с нередкой (как мы покажем ниже) для Италии того времени ситуацией – подменой правящей семьи другими лицами. Вполне допустимо предположить, Филиппо Мария сравнительно рано умер или был убит, и управление долгое время осуществлялось от его имени.

Здесь мы можем применить метод исторической аналогии. В Тибете регент Сангье Гьяцо скрывал смерть Далай-Ламы V с 1682 по 1696 гг., утверждая, что Далай-лама удалился во внутренние покои дворца Потала, предаваясь созерцанию и правя от его имени [13]. Таким образом, мы видим, что подобная политическая технология была вполне реально уже в период Средневековья.

Исходя из нашей версии, становится понятнее ход дальнейших событий. Флорентийский правитель Козимо Медичи воспользовался ситуацией,

направив кондотьера Франческо Сфорца на войну с Миланом. Затем Сфорца совершил ловкий ход, начав переговоры с миланцами и, в итоге, женился на вышеназванной дочери покойного Филиппо Мариа Бьянке и стал герцогом Милана.

Допустимо предположить, что благодаря своим разветвленным политическим и торговым связям, правитель Флоренции Козимо Медичи мог узнать о скрываемой смерти герцога Милана и использовать данную информацию в своих интересах (представители миланской элиты в такой ситуации не могли бы открыто объявить о флорентийских интригах).

На длительное время Милан стал контролируемым союзником Флоренции, которая постепенно начала выстраивать политическую «ось» Милан – Флоренция – Неаполь.

Как уже говорилось, политическое искусство флорентийских элит находилось на более высоком уровне, нежели миланских (хотя и уступало венецианскому). Об этом свидетельствуют исторические результаты их деятельности.

Семейство Медичи изначально проживало в сельской местности и, судя по имени (ит. Medici), специализировалось на аптечной торговле. В XII веке оно переселилось во Флоренцию, занялось ростовщичеством и быстро разбогатело.

В 14 веке один из Медичи стал гонфалоньером справедливости, поддерживая *popolo minuto* («тощий народ») против *popolo grasso* («жирный народ»).

Однако реальное восхождение Медичи к вершинам власти произошло на рубеже 14-15 веков, когда престарелый Медичи умер и все наследство передал дальнему родственнику Джованни ди Биччи, который после этого начал именоваться Медичи, став гонфалоньером справедливости во Флоренции и официальным банкиром папского двора.

Как мы видим, история семьи Медичи ставит несколько вопросов историкам.

1. Люди, переселившиеся из сельской местности в богатую Флоренцию, быстро стали одними из самых богатых людей города и повели борьбу с прежней элитой. Вероятно предположить, что им предоставили деньги определенные влиятельные силы вне Флоренции, однако принадлежность данных сил остается для нас неясной.

2. Родственные связи Джованни ди Биччи с семейством Медичи сомнительны, скорее, в данном случае произошла некая «перезагрузка» семейства. Как мы увидим, это был не последний случай в истории данной династии.

Отныне «Медичи» стали влиятельной политической силой не только во Флоренции, но и во всей Италии [5]. Однако их положение было не вполне прочным, что показал заговор Пацци, организованный в 1478 г. сравнительно «молодой» влиятельной семьей Флоренции при активном участии нового папы Сикста IV. Рафаэль Риарио, племянник архиепископа Пизы Франческо Сальвиати, должен

был отслужить мессу в соборе, на которой собрались многие представители семейства Медичи, а сам Сальвиати (которого Лоренцо Медичи не допускал до исполнения своих обязанностей) собрался во главе вооруженного отряда захватить флорентийскую Синьорию.

Франческо Пацци привлек некоего Бандини (представленный в качестве разорившегося аристократа профессиональный убийца), который убил Джулиана, младшего брата Лоренцо. Сам Лоренцо, однако, успел запереться внутри церкви.

Гонфалоньер справедливости (также представитель клана Медичи) проявил осторожность, приняв в Синьории только архиепископа Пизы, без привлеченных тем вооруженных людей. Те подняли шум, тем самым провалив заговор окончательно. Вскоре все участники заговора были схвачены и казнены (независимо от их высокого положение).

Дальнейшие действия папы Сикста IV (он отлучил от церкви Медичи и Флоренцию и двинул папскую армию при поддержке войск неаполитанского короля Ферранте на непокорный город) были блокированы Лоренце Медичи, сумевшего переломить ситуацию и заключить с королем Ферранте выгодный союз.

Вскоре султан Мехмед II захватил Отранто на юге Италии и папа римский объявил, что все итальянские правители должны сплотиться против общего врага. Конфликт был исчерпан, отныне Лоренцо Медичи становится «стрелкой компаса итальянской политики».

Однако последние годы правления Лоренцо Медичи во Флоренции были омрачены деятельностью монаха-проповедника Джироламо Савонаролы.

В 1486 г. 23-летний философ Пико делла Мирандола составил «900 тезисов по диалектике, морали, физике, математике для публичного обсуждения», рассчитывая защищать их на философском диспуте в Риме. Однако тезисы были осуждены специальной папской комиссией, и Мирандола бежал во Францию, где был схвачен в 1488 году. Благодаря заступничеству Лоренцо Медичи он был выпущен и вернулся во Флоренцию.

Вскоре Мирандола познакомился с монахом-проповедником Джироламо Савонарола и рекомендовал его Лоренце Медичи в качестве наставника по теологии для его второго сына Джованни (которому отец купил кардинальский сан у папы). Протезировал Савонарола также и Джакомо Полициано (наставник сыновей Джулиано Пьеро и Джованни).

В последние годы правления Лоренцо, Савонарола публично клеймил тиранов, под которыми подразумевал римского папу Иннокентия, неаполитанского короля Ферранте и самого Медичи.

В 1492 г. Лоренцо Медичи умер якобы от подагры, за несколько недель. Умирая, он чувствовал «огонь, пожирающий его изнутри» (классические признаки отравления). Исповедовал его Савонарола, а единственными присутствовавшими при

этом лицами были вышеупомянутые Мирандола и Полициано [5].

После смерти Лоренцо его старший сын Пьеро возглавил Флоренцию. Он пытался навести порядок в городе и в семейных финансах, т.к. банковская деятельность Медичи за весь период правления его отца постепенно шла к краху. Обычно это объясняют тем обстоятельством, что англичане стали отправлять овечью шерсть не на флорентийские сукновальни, а в Нидерланды. Но разветвленная финансовая империя Медичи не могла столь сильно зависеть от одной лишь отрасли городской экономики.

Говорится также о больших расходах, которые делали Медичи на реконструкцию Флоренции. Однако они во многом восполняли их за счет государственной казны.

Вскоре Италия стала объектом вторжения французских войск под предводительством Карла VIII, призванного новым миланским герцогом Лодовико Сфорца. Лодовико незаконно захватил власть в Милане и пытался привлечь на свою сторону Лоренцо, но получил отказ, а король Неаполя Ферранто начал против узурпатора военные действия в поддержку своей внучки, супруги законного герцога Милана. Тщательно создаваемая Лоренцо Медичи ось Неаполь – Флоренция - Милан прекратила существование.

В условиях окончательного развала некогда мощной военной машины Милана и неаполитанской угрозы, Лодовико Сфорца и призвал в Италию французов.

Любопытно, что Савонарола неоднократно предсказывал приход французских войск, что заставляет предположить о его вовлеченности в разговор.

Французские войска вошли в Милан, на очереди была Флоренция. Пытаясь как-то договориться с королем Франции Карлом VIII, Пьеро Медичи передал под его контроль несколько ключевых населенных пунктов Тосканы и крупную сумму денег, чем вызвал бурю возмущения во Флоренции (в том числе и в среде собственной семьи). Волнения в городе побудили Пьеро спастись бегством.

Пьеро и его младший брат, кардинал Джованни постарались уничтожить необходимые бумаги и вывезти все имевшиеся средства и бежали в Рим. Власть во Флоренции перешла к Джироламе Савонароле.

Здесь необходимо отметить, что, в отличие от сложной и выверенной венецианской системы, система управления Флоренции была значительно проще и держалась на коррупционном механизме, «мотором» которого были Медичи [5]. Когда старшие Медичи покинули город, структура управления нарушилась.

Пьеро жил несколько лет в Риме в эмиграции, под опекой своего брата, кардинала Джованни. Он пытался вернуться к власти во Флоренции, однако и сторонники, и родственники покинули его. Лодка, на которой Пьеро ночью переплывал Тибр, перевернулась, и он утонул [5].

Дальнейшие события развивались следующим образом. Французы прошли насквозь всю Италию до Неаполя, но стратегически поход закончился неудачей. Их союзник Лодовико Сфорца, посчитав, что следует сменить сторону в войне, напал на уходившие из Италии французские войска, но был разбит и уведен в плен.

Александр VI (Борджиа) - новый римский папа, предал казни Савонаролу. Некоторое время во Флоренции сохранялась республика, в которой государственным секретарем являлся знаменитый политический писатель и историк Никколо Макиавелли.

В 1512 г., следующий после Борджиа папа Юлий II «пожаловал» Флоренцию своему сподвижнику кардиналу Джованни Медичи, тот организовал поход на Флоренцию. Ополчение, созданное Макиавелли, оказалось несостоятельным в качестве военной силы, и Флоренция была сдана без боя. Алессандро (сводный брат королевы Екатерины Медичи) провозгласили правителем. Но реальная власть находилась в руках Джованни Медичи.

Когда Алессандро, в свою очередь, был убит своим родственником, линия Медичи, идущая от Козимо Старшего, прервалась (как мы видим – в истории рода это произошло уже второй раз).

Джованни (ставший к тому времени папой Львом X) пригласил в герцоги Козимо, представителя боковой ветви семейства. Он был из тех членов семьи, которые отреклись от Пьеро Медичи во время «революции» Савонаролы (тогда Козимо изменил свою фамилию на Пополано «народный»). Фактически, это означает, что линия Медичи прервалась во второй раз и была «восстановлена». Козимо был сильным и жестким политиком и учредил настоящее герцогство, став первым герцогом Тосканы Козимо I.

Медичи правили Великим герцогством Тосканским до 1737 г. Они дали истории четырех римских пап и двух французских королей.

На основании вышеизложенного, допустимо поставить ряд вопросов.

1. Джироламо Савонарола. Человек, с рождения физически уродливый и фрустрированный на почве несчастных личных отношений начинает клеймить именитых сограждан. Его поступки с виду вполне мотивированы. Но кто позволяет Савонароле так вести себя в течение нескольких лет, и при этом являться наставником сына Медичи, будущего кардинала и папы?

2. Савонаролу представили ко двору Медичи Пико делла Мирандола и Джакомо Полициано. Но зачем этим гуманистам, философу и поэту, помогать экстремисту и обскуранту? Допустимо предположить, что вольнодумец Мирандола, имевший проблемы с Папой и инквизицией решил прикрыться религиозным фанатизмом Савонаролы. Однако зачем пошел на этот «социальный эксперимент» сам Лоренцо Великолепный?

3. Здесь мы возвращаемся к истории с банкротством Медичи. Считается, что наивысшего подъема банковская империя Медичи, имевшая филиалы во многих крупных городах Европы, достигла наивысшего подъема при Джованни Медичи, и, отчасти, его сыне Козимо. При следующем правителе, Пьеро Подагрике и, в особенности, самом Лоренцо Великолепном, финансовая система семьи якобы неуклонно шла к упадку. Обычно это объясняют меняющейся экономической конъюнктурой, и непомерными расходами Медичи на культурное благоустройство Флоренции. Выше мы уже подвергли данные тезисы критике. Согласно нашему предположению, причина «банкротства» и последующих событий во Флоренции крылась в ином. Медичи двигались по пути превращения из финансистов и «неформальных народных лидеров» Флоренции в земельных магнатов и легитимных герцогов Тосканы.

В самом деле, положение семейства, не было таким уж беспроигрышным. Их неоднократно изгоняли из Флоренции, они нуждались в легитимации собственной власти. И Лоренцо всю свою жизнь шел по пути конвертации финансового могущества в политическое. Напомним, что кардинальское звание для его сына Джованни стоило от 50 до ста тысяч флоринов. Но очереди была покупка титула герцога Тосканы и превращение в земельного магната.

Таким образом, мы предполагаем, что приглашение Савонаролы во Флоренцию и предоставление этому фрустрированному фанатику «карт-бланш» на его деятельность было частью задуманного Лоренцо плана фальшивого банкротства. Медичи должны были вывести из Флоренции и других банковских филиалов все активы (включая флорентийскую казну), спровоцировать «переворот» Савонаролы и симулировать «бегство». Затем, используя свои огромные ресурсы подавить мятеж и триумфально вернуться в город. Отсутствие средств объяснить «разграблением мятежниками». А средства пустить на покупку титулов, важных званий для членов семьи и т.д.

4. План был блестяще задуман, но произошло непредвиденное событие – Лоренцо внезапно

умер. Поскольку симптомы его болезни сильно отличались от типичной клинической картины протекания болезни, с большой долей вероятности мы можем предположить отравление. Кому же была выгодна смерть Лоренцо Великолепного, и кто явился непосредственным участником убийства?

Вероятно, в числе бенефициаров находились французский король с его министрами и их «прокси» союзник – Лодовико Сфорца. Лоренцо с его твердой и умной политикой их совершенно не устраивал, мешая вторжению в Италию.

А исполнителями следует считать лиц, находившихся у ора умирающего. Это известные уже нам Мирандола и Полициано и Савонарола. Последний являлся орудием французов и миланцев, вряд ли посвященным в суть замысла. А вот Мирандола, как известно, в свое время находился во Франции и там, вероятно, был «завербован» с далеко идущими целями.

5. После развала системы управления Флоренцией, сфокусированной на личности Лоренцо Медичи, город надолго вышел из-под власти семейства. Только огромные усилия Джованни Медичи (ставший папой под именем Льва X) и удачное стечение обстоятельств (деятельность папы Юлия V и победа испанцев в итальянских войнах), позволило семье вернуться к власти, и, фактически, воплотить амбициозные планы Лоренцо в жизнь. Правление дома Медичи во Флоренции и Тоскане продолжалось до 1737 года.

Таким образом, на примере трех крупнейших городов Северной Италии эпохи Возрождения – Венеции, Милана и Флоренции мы можем видеть применение разнообразных политических технологий.

I. Маскировка истинного центра принятия решений декоративными должностями и учреждениями (Венеция).

II. Соккрытие смерти первого лица государства и длительное правление от его имени (Милан).

III. 1) «Подмена» правящей семьи иными лицами и 2) фальшивое банкротство с целью конвертировать финансовые ресурсы в наследственную власть и земельную собственность (Флоренция).

В дальнейшем, эти технологии вошли в употребление в европейской и мировой политике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гвиччардини, Ф. История Италии. В 2 т. Т. 1 / Франческо Гвиччардини. – Москва : Канон+, 2019. – 744 с. – Текст : непосредственный.
2. Гарэн, Э. Проблемы итальянского Возрождения : избр. работы / Э. Гарэн. – Москва : Прогресс, 1986. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Лейн, Ф. Золотой век Венецианской республики. Завоеватели, торговцы и первые банкиры Европы / Фредерик Лейн. – Москва : Центрполиграф, 2020. – 607 с. – Текст : непосредственный.
4. Луццатто, Д. Экономическая история Италии / Джино Луццатто. – Москва : Иностранная литература, 1954. – 456 с. – Текст : непосредственный.
5. Стратерн, П. Медичи. Крестные отцы Ренессанса / Пол Стратерн. – Москва, 2010. – 104 с. – Текст : непосредственный.
6. Макиавелли, Н. Государь / Никколо Макиавелли. – Москва : Эксмо-Пресс, 2021. – 544 с. – Текст : непосредственный.

7. Макиавелли, Н. История Флоренции / Н. Макиавелли. – Москва : АЗБУКА-КЛАССИКА, 2015. – 512 с. – Текст : непосредственный.
8. Тарле, Е.В. История Италии в средние века / Е.В. Тарле. – Москва : ЛОМОНОСОВЪ, 2021. – 208 с. – Текст : непосредственный.
9. Тарле, Е.В. История Италии в новое время / Е.В. Тарле. – Москва : Брокгауз-Ефрон, 1901. – 197 с. – Текст : непосредственный.
10. Фанталов, А.Н. Военно-политическое противостояние Англии и Франции в XVIII в.: войны и секретные операции / А.Н. Фанталов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2020. – № 4. – С. 68-79.
11. Фанталов, А.Н. Царствование императора Александра I: от рассвета до заката. анализ исторических обстоятельств / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2021. – № 3. С. 70-80.
12. Фанталов, А.Н. Особенности формирования европейской блоковой политики в период второй половины XIX – начала XX веков / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (53). – С. 118-123.
13. Цаньян, Д. Песни, приятные для слуха / Джамцо Цаньян. – Москва, 1983. – 200 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gvichhardini F. Istorija Italii. V 2 t. T. 1 [History of Italy. In 2 vols. Vol. 1]. Moscow: Kanon+, 2019. 744 p. (In Russ.).
2. Garjen Je. Problemy ital'janskogo Vozrozhdenija: izbr. raboty [Problems of the Italian Renaissance]. Moscow: Progress, 1986. 400 p. (In Russ.).
3. Lejn F. Zolotoj vek Venecianskoj respubliki. Zavoevateli, torgovcy i pervye bankiry Evropy [The Golden Age of the Republic of Venice. Conquerors, merchants and the first bankers of Europe]. Moscow: Centrpoligraf, 2020. 607 p. (In Russ.).
4. Luccatto D. Jekonomicheskaja istorija Italii [Economic History of Italy]. Moscow: Inostrannaja literatura, 1954. 456 p. (In Russ.).
5. Stratern P. Medichi. Krestnye otcy Renessansa [Medici. The Godfathers of the Renaissance]. Moscow, 2010. 104 p. (In Russ.).
6. Makiavelli N. Gosudar' [Sovereign]. Moscow: Jeksmo-Press, 2021. 544 p. (In Russ.).
7. Makiavelli N. Istorija Florencii [History of Florence]. Moscow: AZBUKA-KLASSIKA, 2015. 512 p. (In Russ.).
8. Tarle E.V. Istorija Italii v srednie veka [History of Italy in the Middle Ages]. Moscow: LOMONOSOV##, 2021. 208 p. (In Russ.).
9. Tarle E.V. Istorija Italii v novoe vremja [History of Italy in Modern times]. Moscow: Brokgauz-Efron, 1901. 197 p. (In Russ.).
10. Fantalov A.N. Voенно-politicheskoe protivostojanie Anglii i Francii v XVIII v.: vojny i sekretnye operacii [The military-political confrontation between England and France in the XVIII century.: wars and secret operations]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Istorija i politicheskie nauki [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: History and Political Sciences]*, 2020, no. 4, pp. 68-79.
11. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Carstvovanie imperatora Aleksandra I: ot rassveta do zakata. analiz istoricheskikh obstojatel'stv [The Reign of Emperor Alexander I: from dawn to dusk. analysis of historical circumstances]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Istorija i politicheskie nauki [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: History and Political Sciences]*, 2021, no. 3, pp. 70-80.
12. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Osobennosti formirovaniya evropejskoj blokovoј politiki v period vtoroj poloviny XIX – nachala XX vekov [Features of the formation of European bloc politics during the second half of the XIX – early XX centuries]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2022, no. 1 (53), pp. 118-123.
13. Can'jan D. Pesni, prijatnye dlja sluha [Songs pleasant to the ear]. Moscow, 1983. 200 p. (In Russ.).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, старший преподаватель, СПб Академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru.

М.А. Малязина, специалист 1-й категории учебного управления, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Fantalov, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy of Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.ru.

M.A. Malyazina, specialist of the 1-st category of Educational Management, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогика.
- Психология.
- Филология.
- История.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogy.
- Psychology.
- Philology.
- History.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk state pedagogical university.

The requirements for the article template is on the journal’s web-site <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 3 (55), 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 09.09.2022. Дата выхода в свет 05.10.2022. Формат 60×84 ¹/₈.

Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.

Уч.-изд.л. 25,03. Усл.-печ.л. 30,62. Тираж 100 экз. Заказ № 4041

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 3 (55), 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 09.09.2022. Date of publication 05.10.2022. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 25,03. Con-prin sheets 30,62. Circulation 100 copies. Order No. 4041

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

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
www:shgpi.edu.ru**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии
и педагогики
- ~ Институт информационных технологий
точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры