



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



4(48)
2020

Подписной индекс
в каталогах Роспечать
80245

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.Р. Дзиов, ректор ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный
педагогический университет»,
кандидат филологических наук,
доцент (Шадринск, Россия).

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО
РЕДАКТОРА**

Н.В. Скоробогатова, проректор
по научной и инновационной
работе ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный
педагогический университет»,
кандидат психологических наук,
доцент (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, 2020, № 4

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

Э. Димова, доктор социологии, доцент по социальному управлению
Тракийского университета (Стара Загора, Болгария);

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

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

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

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

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

Н.Я. 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);

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

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

Выпускающий редактор

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск,
Россия).

4(48)
2020

Index in catalogues of
Rosprint
80245

ISSN2542-0291

JOURNAL
OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical University”

EDITOR-IN-CHIEF

A.R. Dziov, Rector of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

ASSOCIATE 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).

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, 2020, №4

Editorial Staff

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

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

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

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

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

E. Dimova, Doctor of Sociology, Associate Professor of Social Management at Trakia University (Stara Zagora, Bulgaria);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of Preschool Education and Technologies of Establishment of Education, Baranovichy State University (Republic of Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

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

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

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

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

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

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

Cezary Hendrik, Doctor of Pedagogical Sciences of Higher Humanitarian School of the Society of Knowledge (Szczecin, Poland);

A.G. Shchukanov, Ph. D. in Linguistics, Professor, Department of Russian Philology, Taraz State Pedagogical University (Taraz, Kazakhstan).

Managing Editor

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, 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);

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

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

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

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

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

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

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

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

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

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

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

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	10
Александрова Н.С., Царегородцева А.Н. Организация ежедневной двигательной активности дошкольников в развивающей предметно-пространственной среде.....	10
Антипенко Ю.Т. Воспитательный потенциал занятий хоровым искусством	14
Вохмянина Н.С., Александрова Н.С. Развитие творческой одаренности у детей 5-6 лет в процессе проектной деятельности.....	20
Герасименко Е.Е. О некоторых особенностях изучения иностранных языков	24
Дроздов Н.А. Теоретические аспекты изучения социального партнерства как феномена социальной активности	28
Жданова Н.А., Трофимова П.А. Методы работы в группах с разным уровнем языка на неязыковых специальностях	33
Жданова Н.М., Манакова А.В. Кластерное взаимодействие в обучения детей с ОВЗ в условиях начальной школы.....	36
Жигалова П.В. Диагностика уровня развития навыка смыслового чтения как компонента читательской компетенции (на примере уроков математики в 6 классе).....	40
Забоева М.А. Реализация воспитательно-образовательного потенциала игры в условиях современного дошкольного образования	45
Коморникова О.М. Перспективы дистанционного обучения: взгляд студентов.....	48
Клендершикова С.А., Бутко Е.Ю. Специфика оценивания сформированности навыка работы с визуализированной информацией у обучающихся на уроках математики в 6 классе по теме «Решение задач».....	51
Михальчи Е.В. Применение метода контент-анализа в обучении студентов инклюзивных групп.....	56
Ничагина А.В. Совершенствование лекционно-семинарской системы обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.....	60
Оларь Ю.В., Хильченко Т.В. Использование возможностей электронного дистанционного обучения на практических занятиях по английскому языку в информационно-образовательном пространстве вуза.....	64
Опарина Я.О., Шабанова О.А. Развитие познавательного интереса и учебной мотивации через внедрение модели персонализированного обучения.....	69
Осокина Е.В., Брюховских И.Е., Масликова Т.А. Опыт использования банка инновационных бизнес-идей в подготовке инженерных кадров	72
Прояева И.В., Сафарова А.Д. Некоторые свойства аффинных преобразований плоскости	75
Разливинских И.Н., Витинская Н.А. Система работы с одаренными детьми по математике в начальных классах	78
Романова А.А. Развитие мелкой моторики рук у детей 4–5 лет в процессе лепки	84
Савинова С.В., Овсянникова М.В. Педагогические условия развития умения рассуждать в процессе проектной деятельности на уроках окружающего мира.....	88
Семенова И.Н., Чигвинцева С.А. К вопросу о входном контроле для определения уровней подготовки обучающихся пятых классов к формированию функциональной математической грамотности	93
Смирнова Е.А., Савинова С.В. Проблема развития навыков сотрудничества обучающихся третьего класса при проведении экологических акций.....	100

CONTENT

Снигур М.Е., Торбеев М.А. Комплексование круговой тренировки на уроках физической культуры с детьми младшего школьного возраста.....	104
Старцева М.А. Реализация непрерывного технологического образования в контексте учета требований обновленного ФГОС общего образования в предметной подготовке учителя технологии.....	108
Харлова Н.М. Значение изучения русской диалектологии будущими учителями русского языка и литературы.....	113
Христова Ю.А. Обзор веб-ресурсов для дистанционного обучения студентов среднего профессионального образования по дисциплине «Информационные технологии».....	118
Чипан А.А. Интеллектуально-познавательная игра как форма социокультурной реабилитации подростков «группы риска».....	122
Шагундокова Д.М., Литвиненко Э.Р., Власенко В.С. Модель формирования жизненных компетенций у умственно отсталых школьников в рамках организации внеурочной деятельности: из опыта работы ГБОУ школы №21 г. Краснодара.....	127
Шалагинова Е.А. Технология проведения конкурса английских пословиц и поговорок в обучении грамматике в неязыковом университете.....	132
Шуплецова Ю.А., Портная Т.А. Инновационные приемы изучения литературной критики в старших классах.....	135
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	139
Быкова Е.А., Истомина С.В. Корреляция показателей агрессии детей старшего дошкольного возраста и их родителей.....	139
Гребенникова Н.Б., Березнева Е.Ю. Некоторые аспекты здоровьесбережения в современном вузе с позиции преподавателей.....	145
Коновалова О.В. Особенности проявления субъектности в подростковом возрасте.....	148
Северин А.В., Киричик Е.С. Проявления ситуативной и личностной тревожности у девочек и мальчиков подросткового возраста.....	153
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	157
Ардашева Л.М., Лебедева С.П. Проблема периодизации в истории литературного перевода.....	157
Ардашева Л.М., Лебедева С.П. Периодизация истории литературного перевода в некоторых странах.....	161
Балакина И.А., Мунарова О.Д. Языковые особенности публичной речи на платформе "TED talks".....	167
Викулина В.И., Каширина Т.В. Субъектная структура стихотворения В.С. Высоцкого «Мой Гамлет».....	171
Гаренских Л.В., Демкина И.Т. Реализация молодежного социолекта в сфере интернета (на материале немецкоязычной социальной сети Instagram).....	174
Камышева О.С. Метафорическое моделирование ментальной сферы «Музыкальное искусство» в повести К. Грэма «Ветер в ивах».....	180
Ковальчук П.В., Столярчук Н.Н. Тема семьи в современном американском романе (на материале произведений Донны Тартт).....	183
Никаноров С.А. Оценочная зона концепта «женщина» в творчестве Ф.М. Достоевского... ..	187
Попова Т.В., Каширина Т.В. Образ Пана в стихотворении Беллы Ахмадулиной «Невольные прегрешения в ночь на 25 декабря».....	193

СОДЕРЖАНИЕ

Усов О.О., Федоров В.А., Федорова Н.А., Головешкина Н.В. «Смерть автора» в контексте современной журналистики	197
ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ.....	202
Андрейко Н.Д. Становление нотариата в Шадринском уезде со второй половины XIX века и до начала XX века	202
Борисов С.Б. Повседневная жизнь учащихся города Шадринска в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.	208
Борисов С.Б. О судьбе брошюры Л.П. Осинцева «Исторические памятники Шадринска» (1968).....	213
Информация для авторов	222

CONTENT

Content

PEDAGOGICAL SCIENCES.....	10
Alexandrova N.S., Tsaregorodtseva A.N. Organization of daily physical activity of preschoolers in developing subject-spatial environment.....	10
Antipenko Yu.T. The educational potential of the choral art classes	14
Vohmyanina N.S., Alexandrova N.S. The development of creative giftedness in 5-6 years aged children in the process of project activity	20
Gerasimenko E.E. Peculiarities of learning foreign languages	24
Drozdov N.A. Theoretical aspects of studying social partnership as a phenomenon of social activity.....	28
Zhdanova N.A., Trofimova P.A. Methods of working in groups with different language level in non- linguistic specialties	33
Zhdanova N.M., Manakova A.V. Cluster interaction in teaching children with disabilities in primary schools	36
Zhigalova P.V. Diagnostics of the level of development of the semantic reading skill as a component of reading competence (on the example of mathematics lessons in the 6 th grade) 40	
Zaboeva M.A. The realization of the educational potential of the game in the modern preschool education conditions	45
Komornikova O.M. Prospects for distance learning: students' view.....	48
Klendershikova S.A., Butko E.Yu. The specificity of assessing the skill formation of working with visualized information among students in mathematics lessons in the 6 th grade on the topic “Task solving”	51
Mikhailchi E.V. Application of the method of content-analysis in teaching students of inclusive groups.....	56
Nichagina A.V. Improvement of the lecture and seminar system of education using distance educational technologies	60
Olar Yu.V., Khilchenko T.V. The use of the distance e-learning opportunities at the English practical classes within the information and educational environment of the higher educational institution.....	64
Oparina I.O., Shabanova O.A. Development of cognitive interest and learning motivation through the introduction of a personalized learning model.....	69
Osokina E.V., Bryukhovskikh I.E., Maslikova T.A. Experience in using the Bank of innovative business ideas in training engineering personnel.....	72
Proyaeva I.V., Safarova A.D. Some properties of affine transformations of the plane	75
Razlivinskikh I.N., Vitinskaya N.A. The system of work with gifted children in mathematics in primary school.....	78
Romanova A.A. Development of fine motor skills in 4-5 years old children during modeling.....	84
Savinova S.V., Ovsyannikova M.V. Pedagogical conditions for the development of the ability to reason in the process of project activity in Science lessons.....	88
Semenova I.N., Chigvintseva S.A. On the issue of entrance control to determine the training levels of fifth grade students for the formation of functional mathematical literacy	93

СОДЕРЖАНИЕ

Smirnova E.A., Savinova S.V. The problem of developing cooperation skills of the third-grade students during environmental actions	100
Snigur M.E., Torbeev M.A. Integration of circular training in physical education lessons with children of primary school age.....	104
Startseva M.A. The realization of continuous technological education in the context of the renewed Federal State Educational Standard for General Education in the modern technology teacher training.....	108
Kharlova N.M. Russian language and literature teachers should study Russian dialectology	113
Khristova Yu.A. Review of web resources for distance learning of secondary vocational education students in the discipline “Information technology”.....	118
Chipan A.A. Intellectual and cognitive game as a form of socio-cultural rehabilitation of “risk group” adolescents	122
Shagundokova D.M., Litvinenko E.R., Vlasenko V.S. Model of formation of life competencies in mentally retarded schoolchildren within the extracurricular activities: from the experience of Krasnodar's school №21	127
Shalaginova E.A. Technology of holding of contest of English proverbs and sayings in teaching grammar in a non – linguistic university	132
Shupletsova Yu.A., Portnaya T.A. Innovative methods of studying literary criticism in high school	135
PSYCHOLOGICAL SCIENCES	139
Bykova E.A., Istomina S.V. Correlation of aggression indices of senior preschool children and their parents	139
Grebennikova N.B., Berezneva E.Yu. Aspects of health protection in modern university from the educators’ point of view	145
Konovalova O.V. Features of the demonstration of subjectivity in adolescence.....	148
Severin A.V., Kirichek E.S. The demonstrations of situational and personal anxiety in adolescent girls and boys.....	153
PHILOLOGICAL SCIENCES	157
Ardasheva L.M., Lebedeva S.P. The problem of identifying periods in the history of literature translation.....	157
Ardasheva L.M., Lebedeva S.P. Periods in the literary translation histories of some countries	161
Balakina I.A., Munarova O.D. Language features of public speech on the "TED talks" platform.....	167
Vikulina V.I., Kashirina T.V. The subjective structure of the poem “My Hamlet” by V. Vysotsky.....	171
Garenskikh L.V., Demkina I.T. The implementation of the youth sociolect in the Internet (based on the German-language social network Instagram)	174
Kamysheva O.S. Metaphorical Modeling of the Mental Sphere "Musical Art" in the Story by K. Graham "The Wind in the Willows"	180
Kavalchuk P.V., Stolyarchuk N.N. The theme of family in the modern american novel (based on donna tart’s literary works).....	183

CONTENT

Nikanorov S.A. The evaluation zone of the concept “woman” in the works of F.M. Dostoevsky	187
Popova T.V., Kashirina T.V. The Pan’s image in the Bella Akhmadulina’s poem “Involuntary sins on the night of December 25”	193
Usov O.O., Fedorov V.A., Fedorova N.A., Goloveshkina N.V. «The death of the author» in the context of contemporary journalism	197
HISTORY AND ARCHEOLOGY	202
Andreiko N.D. Formation of a notary in Shadrinsk district from the second half of the XIX nineteenth century to the beginning of the XX century	202
Borisov S.B. Everyday life of schoolchildren in Shadrinsk during the Great Patriotic War 1941-1945	208
Borisov S.B. The way of “Historical Monuments of Shadrinsk” by L.P. Osintsev (1968) ...	213
Information for authors	222

УДК 373.2

**Наталья Сергеевна Александрова,
Анна Николаевна Царегородцева**
г. Киров

Организация ежедневной двигательной активности дошкольников в развивающей предметно-пространственной среде

В статье рассмотрена динамика снижения двигательной активности детей в современных условиях, обозначены отрицательные последствия недостаточной двигательной активности. В результате исследования, с помощью методов анализа и моделирования предметной среды, освещаются некоторые аспекты внедрения информационно-коммуникативных средств, определены тенденции изменений в содержании предметно-пространственной среды современного дошкольника, выявлены основные педагогические условия и пути оптимизации организации двигательной активности детей в условиях дошкольной организации. Приведено примерное оснащение физкультурного зала и центра развития движений с перечнем инвентаря и оборудования. Определен мотивационно – развивающий потенциал использования современного спортивного инвентаря, оборудования в двигательной активности детей в сочетании с использованием средств информационно-коммуникативных технологий в оснащении развивающей предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: организация двигательной активности, ежедневная двигательная активность, развивающая предметно-пространственная среда.

**Natalya Sergeevna Alexandrova,
Anna Nikolaevna Tsaregorodtseva**
Kirov

Organization of daily physical activity of preschoolers in developing subject-spatial environment

The article discusses the dynamics of the decrease in the motor activity of children in modern conditions, the negative consequences of insufficient motor activity are indicated. As a result of the study, with the help of methods of analysis and modeling of the subject environment, some aspects of the introduction of information and communication tools are highlighted, trends in changes in the content of the subject-spatial environment of a modern preschooler are identified, the main pedagogical conditions and the ways of optimizing the organization of children's motor activity in preschool conditions are identified. The approximate equipment of the gym and the movement development center with a list of inventory and equipment is given. The motivational and developmental potential of the use of modern sports equipment, equipment in the motor activity of children in combination with the use of information and communication technologies in equipping the developing subject-spatial environment has been determined.

Keywords: organization of physical activity, daily physical activity, developing subject-spatial environment.

Начиная с ранних лет ребенка закладывается фундамент его здоровья, и ключевую роль в этом играют активный режим дня и физические упражнения. С одной стороны, дети очень подвижны и это их естественная потребность, но с другой стороны развитие компьютерных технологий открывает доступ к телекоммуникационной инфраструктуре и девайсам, так плотно вошедшим во все сферы жизнедеятельности человека, что активная двигательная активность уходит на второй план и заменяется на статическое пребывание ребенка в виртуальном мире.

Д.И. Фельдштейн в докладе о проблемах формирования личности растущего человека указывал на такие современные негативные тенденции, как резкое ухудшение когнитивного развития детей дошкольного возраста, снижение их энергичности, желания активно действовать, недораз-

витие мотивационно-потребностной сферы, повышение уровня эмоционального дискомфорта. Данные по моторному развитию детей дошкольного возраста в литературе немногочисленны. Зарубежные авторы в настоящее время чаще всего исследуют в целом двигательную активность детей, данные же отечественных авторов основываются на результатах двигательных тестов детей дошкольного возраста, полученных два-три десятилетия назад, и неизвестно, насколько они актуальны с учетом эпохальных сдвигов в темпах роста и современного развития [2, С. 55].

В настоящее же время наблюдается тенденция ухудшения здоровья дошкольников. Так, по результатам исследований Р.М. Васильевой, Н.И. Орловой, Т.С. Прониной, В.Д. Сонькина из Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт возрастной фи-

зиологии российской академии образования» г. Москвы у мальчиков негативное проявление болезненности заключено в снижении их физических возможностей, что может негативно сказаться на развитии кардиореспираторной системы, у девочек – в повышении жировоголожения и формированию рисков развития метаболического синдрома [3, С. 47]. Согласно их исследованиям, в России с 1990 по 2015 гг. показатели первичной заболеваемости детей резко возросли практически по всем классам болезней. В структуре заболеваний детей от 0 до 14 лет количество заболевших ожирением к 2018 г. увеличилось на 119,5 тыс. раз по сравнению с 2005 г. Высокие темпы развития науки и технологий, а главное масштабы и темпы их внедрения в общественную жизнь, превратили научно-техническую революцию в естественный процесс, она стала постоянной. Утверждение о вреде малоподвижного образа жизни – научный медицинский факт: 5 миллионов 600 тысяч жителей России умирает каждый год от излишней обездвиженности. Инертный образ жизни в учтённых случаях либо является основным фактором сердечно – сосудистых или связанных с кишечно-пищеварительным трактом заболеваний, либо серьёзно ухудшает состояние здоровья. И в том, и в другом случае, фактически, является основной причиной многих заболеваний. Подвижные, впечатлительные, склонные к подражанию, интересующиеся всем окружающим, дети, особенно легко поддаются таким вредным воздействиям. Не обратив должного педагогического внимания на проблему сохранения здоровья детей, через несколько лет мы получим поколение умных, но физически слабых и эмоционально незрелых людей, которые будут иметь успех в карьере, но проблемы со здоровьем.

Но ежедневная двигательная активность, воздействует благоприятно на организм ребенка, только если она будет находиться в пределах оптимальной величины. Современное дошкольное образование в области физического развития должно не только создать соответствующие условия для организации двигательной активности, но и научить ребенка заботиться о своем здоровье, привить понимание того, что здоровье – это важнейший ресурс жизни, залог личного благополучия и успешности в целом. С помощью же ежедневной двигательной активности здоровье возможно не только сохранить, но и преумножить.

Выше перечисленные противоречия подвели нас к переосмыслению и необходимости актуализации физического развития в области дошкольного образования. В рамках своего исследования мы акцентировали внимание на оснащении развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации, как одного из эффективного средства реализации оптимальной ежедневной двигательной активности детей. Представим описание этой среды.

При моделировании развивающей предметно-пространственной среды, в которой происходит развитие и саморазвитие двигательной активности дошкольника, особое внимание мы уделили требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В Стандарте развивающая предметно-пространственная среда рассматривается как система условий, обеспечивающих всю полноту развития деятельности ребенка и его личности; включает обстановку, объекты и материалы различного функционального значения; позволяет педагогу решать конкретные образовательные задачи, вовлекая детей в процесс познания и усвоения навыков и умений [4, С. 18].

Кроме того, в процессе создания среды, обеспечивающей оптимальную двигательную активность, важно учитывать и факты изменения пространства современного ребенка: появления новых игрушек и пособий, технических приспособлений и компьютерных приложений, а также изменение способов представления информации, которые создают принципиально новую отличную от традиционной, среду дошкольной организации. Виртуальная среда часто является намного привлекательнее для современных дошкольников. Поэтому дозировано и под грамотным руководством педагога были внесены в предметную среду дошкольной организации информационно-коммуникативные средства: экран и проектор, современный телевизор, видеотека интерактивные и мультимедийные презентации, своего рода детских спортивных приложений: интерактивная викторина «Здоровячок» позволяет ребенку оценить представления о здоровом образе жизни, о значении двигательной активности в жизни человека, о спортивных играх, олимпиадах и прочее. Программа «Шаг вперед» представляет собой слайды в виде страниц для выполнения различных упражнений в виде иллюстраций для разных групп мышц и схематично изображенные комплексы общеразвивающих упражнений. Заполнение портфолио «Навстречу здоровью». Все эти современные средства развивающего окружения ребенка, привлекает его внимание и способствует формированию интереса ребенка к ежедневной двигательной активности.

Первоначально основной целью работы стало изучение возможностей и эффективности применения развивающего потенциала компьютерных игр, приложений, интерактивных, мультимедийных презентаций в процессе физического развития детей, с позиции формирования мотивации к ежедневной двигательной активности. Далее на этапе внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс организации ежедневной двигательной активности стала оценка качества программного обеспечения.

Несмотря на многообразие компьютерных игр и программ, далеко не все на этапе апробации подтвердили свою эффективность и соответствовали основ-

ным принципам отбора. При подборе программ, планировании и проведении занятий мы учитывали и реализовывали следующие основные принципы:

- от элементарного управления компьютерной программой, мультимедийной презентацией к более сложному;
- от постоянного руководства педагога к самостоятельной работе детей;
- подбор программ с концентрическим расположением тем с тенденцией к усложнению;
- смена видов упражнений;
- тесная взаимосвязь компьютерной игры, презентации и дидактической задачи;
- подбор игр и заданий, имеющих различную степень сложности;
- внесение сюжетных линий (блок занятий связан сюжетной линией и посвящён достижению единой игровой цели).

При введении в развивающую предметно-пространственную среду информационно-коммуникационных технологий, мы учитывали такие важные параметры как: учет возрастно-психологических особенностей развития детей, педагогическую значимость технологий, обязательное наличие в них развивающего потенциала и психологическую безопасность для детей.

Кроме того, принимали во внимание тот факт, что данная форма работы имеет свои ограничения, то есть, мы не использовали её с детьми, имеющими противопоказания по зрению (миопия, ангиопа-

тия сетчатки, астигматизм) и при наличии в карте развития ребенка данных по эпииктивности.

В своей практике мы создали развивающую предметно-пространственную среду (физкультурный зал и центры развития движений в группах), предполагающую стимулирование ежедневной двигательной активности посредством внесения в нее средств современного спортивного инвентаря и оборудования, средств информационно-коммуникационных технологий (см. Таблицу 1). Физкультурный зал оборудован спортивным инвентарем, который необходим для комплексного развития двигательных навыков у дошкольника, что позволяет выявить его интересы и пристрастия, определить сильные стороны и повысить эффективность занятий. Центры развития движений находятся в каждой группе образовательной организации, и являются центром ежедневной двигательной активности детей. Главной задачей этих центров является обеспечение оптимального уровня двигательной активности каждого ребенка в течение дня. Разнообразие спортивного инвентаря, оборудования и средств обучения физическим упражнениям не только предупреждает развитие однообразных двигательных стереотипов, но и стимулирует интерес к ежедневной двигательной активности. Оно может быть использовано как самостоятельно, так и быть логически встроенной частью непосредственно образовательной деятельности.

Таблица 1.

Примерное оснащение развивающей предметно-пространственной среды для мотивации детей дошкольного возраста к ежедневной двигательной активности

Организованная двигательная активность детей	Содержание физкультурного зала		Самостоятельная двигательная активность	Содержание Центра развития движений	
	Традиционное оснащение	Нетрадиционное оснащение		Традиционное оснащение	Нетрадиционное оснащение
Физкультурный зал	Гимнастические палки; Обручи; Мячи и прочее Шведская стенка; Турник; Гимнастическая скамейка; Мягкие модули; Утяжелители; Гимнастическое колесо и прочее	Игра-презентация; Проектор, экран. Фитбол; Интерактивные, презентации; Проектор, экран; Мультимедийная программа «Шаг вперед»; Нейроскакалка «КруВер» со светящимся колесом; Балансиры; TRX тренажёр; Массажные роллы; Изотонические кольца; Балансиры	Центр развития движений в группах детского сада	Оздоровительно-профилактическая дорожка; Шнур; Погремушки, Колечки, Султанчики, Ленточки, Флажки; Ракетки с мячиками на липучках; Напольные и подвесные колецбросы и прочее	Тематические презентации; Интерактивная викторина «Здоровьячок»; Мультимедийная программа «Шаг вперед»; Проектор, экран; Доска спортивных достижений детей; Умные гантели; Умная скакалка (Специальная программа которых считает подходы, прыжки и планирует дальнейшее занятие физ. упражнениями); Массажные роллы; Изотонические кольца; балансиры

Мотивационно – развивающий потенциал использования современного спортивного инвентаря, оборудования в двигательной активности детей в сочетании с использованием средств информационно-коммуникативных технологий в оснащении развивающей предметно-пространственной среды повышался за счет:

- реализации принципа модальности (совместной координированной работы моторного, слухового и зрительного анализаторов при выполнении заданий),
- реализации принципа комплексности (использование разнообразных методов и приемов педагогики и современных средств обучения),
- повышения мотивации обучающихся (моделирование интерактивной развивающей среды),
- раскрытия резервных возможностей ребенка (соответствие способу восприятия информации, которым отличается современное поколение детей).

Важно максимально полно включать самих дошкольников в создание и преобразование обстановки группы, поскольку именно такой подход позволит создать действительно комфортную среду развития [1, С. 54].

Несмотря на организованную по всем правилам развивающую предметно-пространственную среду, педагог не самоустраняется, а наблюдает за процессом детской деятельности. Более активные дети могут помогать менее ловким сотоварищам. Особого внимания требуют малоподвижные дети, занимающиеся однообразной деятельностью. Их обязательно задействовали во время организован-

ной двигательной деятельности, выражая одобрение при проявлении стремления к двигательной активности [5, С. 4].

Следовательно, при организации развивающей предметно-пространственной среды в детском саду необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность педагогов образовательной организации. Она становится фактором активизации самостоятельной ежедневной двигательной активности детей при соблюдении следующих условий:

- обеспечение концентрации усилий всего педагогического коллектива, на осознание значения развивающей предметно-пространственной среды как средства развития ежедневной двигательной деятельности;
- построение предметно-пространственной среды группы детского сада основано на принципах, заявленных в ФГОС ДО: насыщенность, вариативность, полифункциональность, доступность, трансформируемость и безопасность;
- содержание развивающей предметно-пространственной среды отвечает возрастным особенностям дошкольников, уровню развития двигательных умений и их современным интересам.

Подобная организация пространства образовательной организации позволяет дошкольникам самостоятельно находить интересные для себя занятия двигательной активности, развивать двигательные навыки, чередовать их в течение дня, а педагогам эффективно решать задачи образовательно-воспитательного процесса, формируя гармонично развитую и здоровую детскую личность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Полякова, М.Н. Предметная среда развития ребенка дошкольного возраста. От детских садов ПИДО до наших дней / М.Н. Полякова. – Текст : электронный // Современное дошкольное образование. Теория и практика образования. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnaya-sreda-razvitiya-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-ot-detskih-sadov-pido-do-nashih-dnei> (дата обращения: 23.11.2019).
2. Сонькин, В.Д. Моторика, энергетика и состав тела у детей дошкольного возраста / В.Д. Сонькин. – Текст : непосредственный // Новые исследования. – 2019. – № 1. – С. 55-63.
3. Сонькин, В.Д. Результаты популяционного мониторинга физического состояния детей 6-7 лет в регионах российской федерации сообщение / В.Д. Сонькин, Р.М. Васильева, Н.И. Орлова, Т.С. Пронина. – Текст : непосредственный // Новые Исследования. – 2020. – № 1. – С. 46-56.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013. – Текст : непосредственный.
5. Хижняк, О.В. Организационно-педагогические условия развития самостоятельной двигательной деятельности дошкольников в обогащенной предметно-пространственной среде / О.В. Хижняк, Я.А. Пашкова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 2 (292). – URL: <https://moluch.ru/archive/292/66205/> (дата обращения: 13.01.2020).

REFERENCES

1. Poljakova M.N. Predmetnaja sreda razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta. Ot detskih sadov PIDO do nashih dnei [Elektronnyi resurs] [Subject environment for the development of a preschool child. From the earliest kindergartens to the present day]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika obrazovanija* [Modern preschool education. Theory and practice of education], 2019, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnaja-sreda-razvitiya-rebenka-doshkolnogo-vozrasta-ot-detskih-sadov-pido-do-nashih-dnei> (Accessed 23.11.2019).
2. Son'kin V.D. Motorika, jenergetika i sostav tela u detej doshkol'nogo vozrasta [Motor skills, energy and body composition in preschool children]. *Novye issledovanija* [New research], 2019, no. 1, pp. 55-63.

3. Son'kin V.D., Vasil'eva R.M., Orlova N.I., Pronina T.S. Rezul'taty populjacionnogo monitoringa fizicheskogo sostojanija detej 6-7 let v regionah rossijskoj federacii soobshhenie [Results of population monitoring of the physical condition of children 6-7 years old in the regions of the Russian Federation message]. *Novye Issledovanija [New research]*, 2020, no. 1, pp. 46-56.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovanija: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktjabrja 2013 g., №1155 [Federal State Educational Standard. Preschool Education]. Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii. Moscow, 2013.
5. Hizhnjak O.V., Pashkova Ja.A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razvitija samostojatel'noj dvigatel'noj dejatel'nosti doskol'nikov v obogashhennoj predmetno-prostranstvennoj srede [Elektronnyi resurs] [Organizational and pedagogical conditions for the development of independent motor activity of preschoolers in an enriched subject-spatial environment]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2020, no. 2 (292). URL: <https://moluch.ru/archive/292/66205/> (Accessed 13.01.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Александрова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ns_aleksandrova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2271-3995.

А.Н. Царегородцева, аспирант, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»; заведующий, МКДОУ «Детский сад №31», г. Киров, Россия, e-mail: anna-tsar6919@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8873-6888.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.S. Alexandrova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ns_aleksandrova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2271-3995.

A.N. Tsaregorodtseva, Graduate Student, Vyatka State University; Head of "Kindergarten No. 31", Kirov, Russia, e-mail: anna-tsar6919@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8873-6888.

УДК 37.025

Юлия Товьева Антипенко
г. Санкт-Петербург

Воспитательный потенциал занятий хоровым искусством

В статье рассматриваются возможности использования содержания занятий хоровым искусством для решения задач духовно-нравственного воспитания школьников. Автор формулирует варианты воспитательных задач, которые педагог может ставить на каждом этапе работы над музыкальным произведением, излагает методы и методики диагностики, которые можно использовать при данном подходе к преподаванию. В работе предлагаются к рассмотрению уровни отношения ребенка к ценностям: человек, общество, труд, знание, прекрасное, личность, сформулированные на основе карты воспитанности Н.Е. Щурковой. Критерии и показатели отношения к ценностям раскрыты на основе анализа двадцатипятилетнего опыта работы автора в Детской хоровой студии «Согласие» Санкт-Петербурга. Статья адресована руководителям хоровых студий, учителям музыки общеобразовательных школ и специалистам в области духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: хоровое искусство, духовно-нравственное воспитание, воспитанность школьников, ценности.

Yuliya Tovevna Antipenko
Saint Petersburg

The educational potential of the choral art classes

The article discusses the possibilities of using the content of choral art classes for solving the problems of spiritual and moral education of schoolchildren. The author formulates variants of educational tasks that the teacher can set at each stage of work on a piece of music, outlines methods and diagnostic techniques that can be used in this approach to teaching. The work examines the levels of a child's attitude to values: man, society, work, knowledge, beauty, personality, formulated on the basis of N.E. Shchurkova. The criteria and the exponents of the attitudes towards values are based on the analysis of twenty-five years of the author's work experience in the Children's Choir Studio "SoGlasiye" in St. Petersburg. The article is addressed towards the heads of choral studios, the music teachers of general education schools and the specialists in the field of spiritual and moral education.

Keywords: choral art, spiritual and moral education, education of schoolchildren, values.

«Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта,
а прежде всего воспитание человека».
В.А. Сухомлинский

Исследования об использовании музыки, в том числе хорового искусства, в воспитании велись философами, учеными-педагогами и практиками с древности и продолжаются до настоящего времени.

«Начиная с 20-х гг. прошлого столетия, выдающиеся музыканты-педагоги (Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, В.Г. Коротыгин, Н.Н. Ковин, А.А. Шеншин и позднее – В.Н. Шацкая, О.А. Апраксина, Н.Л. Гродзенская и др.), подчеркивая культурно-просветительскую направленность музыкальных занятий, особое значение придавали духовно-нравственному воспитанию средствами музыки» [6, С.155].

Тема духовно-нравственного воспитания средствами музыкальной культуры широко обсуждается в среде современных ученых и педагогов. По мнению Л.И. Уколовой, «многолетнее игнорирование огромного значения искусства в становлении духовности и нравственных ориентиров личности является одной из причин снижения уровня культуры и утраты ценностных основ нашего общества, особенно в молодежной среде» [8].

Как отмечают А.Г. Козлова и Е.П. Нестерова «Цель духовно-нравственного музыкального образования и воспитания – формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников» [4, С. 43]. Авторы отмечают единство музыкальной культуры и успешной социализации подрастающих поколений. Наиболее полно эта интеграция отражает интересы современного общества в развитии духовного потенциала подрастающего поколения. «Нужны научно-теоретические и практические подходы к реализации педагогического потенциала музыкального искусства в его направленности на личность, формирование ее сознания, нравственности и духовного мира» [2, С.7-8]. Все это непосредственно включает в себя понятие «воспитанность» молодежи.

Козлова А.Г. отмечает, что «проблема воспитанности тесно связана с проблемой преемственности в культуре, с механизмами ее развития, с ее эволюцией» [3, С.18].

При таком подходе к преподаванию музыкальных дисциплин, как, впрочем, и других дисциплин художественно-эстетической направленности, необходимы специалисты, владеющие не только методологией педагогики предметов эстетического цикла, но и технологиями духовно-нравственного воспитания.

Абдуллин Э.Б. обращает внимание педагогов-музыкантов на то, что предметом постоянного осмысления (рефлексии) каждого заинтересованного своей профессией учителя музыки являются следующие основные слагаемые:

«1. Во имя чего, ради чего мы приобщаем наших детей к музыке, какая это должна быть музыка по своему качеству и т.п.?

2. Будучи уже убежденными, во имя чего осуществлять музыкальное образование, можно

всесторонне обдумать вопрос: С помощью каких средств (в том числе, например, родственных наук) мы можем открывать новое содержание и формы, виды организации музыкального обучения и воспитания?» [1, С.10].

Такой взгляд на преподавание дисциплин эстетического цикла дает эффективные для педагога инструменты для воспитания. Речь идет о культурологическом подходе и о новых педагогических технологиях.

«Культурологический взгляд на процесс воспитания, – пишет Н.Е. Щуркова, – разрешает множество ставших перед педагогами проблем. Избрать культурологическую позицию во взгляде на воспитание – значит анализировать ход педагогических событий через призму существующих культурных норм жизни и открытых культурой наивысших ценностей, значит учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры и возвращать подрастающего молодого человека как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности культуры и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными, отечественными [10, С.5].

На наш взгляд, заслуживает пристального внимания описание Н.Е. Щурковой сущностной характеристики современного культурного человека: «Современный культурный человек сочетает при восприятии окружающей реальности предметное и ценностное восприятие объектов реальности, а точнее, его предметное восприятие обогащено ценностным, он одновременно, воспринимая предметную изолированность объекта, обнаруживает значимость предмета для жизни человека на земле, наполняет предмет ценностным содержанием, помимо функциональной предназначенности предмета» [10, С.14-15].

Сам, обладая ценностным восприятием, педагог в процессе обучения детей предметным знаниям и умениям, грамотно используя педагогические технологии, может создавать условия и приглашать детей к переживанию прекрасного содержания жизни человека, закрепленного человечеством в знании о главных жизненных ценностях. Если ребенок откликнется на это приглашение, то он может пережить свое отношение к этому содержанию.

Наблюдая и анализируя то или иное проявление этого отношения вовне, педагог может помочь ребенку попробовать новый, более глубокий уровень переживания того или иного смысла, раскрываемого в процессе обучения.

«Воспитанные дети – это дети, умеющие обнаруживать смысл в происходящем, способные выявлять ценностное содержание в предметных ситуациях, приобщенные к взаимодействию с миром на уровне ценностей, то есть, на уровне философического восприятия предметной многообразной беспредельной реальности, поэтому способные самостоятельно выстраивать собственное поведение и

собственную жизнь на уровне современной культуры, в контексте которой они родились [10, С.18].

В течение 25 лет мы ведем работу в области духовно-нравственного воспитания детей и вместе с коллегами, специалистами в области художественно-прикладного творчества, апробируем технологии воспитания средствами предметов эстетического цикла на базе хоровой студии «Согласие» и художественно-прикладной студии «ИзоГраф» духовно-просветительского центра им. свт. Иннокентия Московского при храме Державной иконы Божией Матери на пр. Культуры Санкт-Петербурга.

В данной статье мы изложим варианты задач духовно-нравственного воспитания, методы и методики диагностики, которые предлагается иметь ввиду педагогу, приобщая детей к искусству хорового исполнительства. Мы также предлагаем к рассмотрению некоторые критерии и показатели уровня отношения ребенка к различным ценностям на занятиях хоровым пением, которые мы сформулировали, опираясь на карту воспитанности Н.Е. Щурковой [9]:

Карта воспитанности школьника

Отношение к ценностям	Уровень отношения					
	Усвоение элементарных норм общезначимости	Примитивно-поведенческий	Эмоциональная сопричастность	Эмоциональный	Поведение, построенное на убеждении, осознании значения и смысла ценности	Мотивированно-поведенческий
к человеку		дисциплина, этикет		способен к сопереживанию		постоянно ориентирован на «других людей»
к обществу		отсутствие правонарушений, злых поступков		проявляет интерес, переживает успехи, неудачи		общественно активен, инициативен
к труду		выполнение трудовых обязанностей		трудолюбие		участие в общественно полезной работе
к знанию		выполнение учебных обязанностей		познавательный интерес		самообразовательная работа
к прекрасному		замечает, реагирует на прекрасное		стремление к общению с прекрасным		самостоятельное общение с прекрасным, творчество в сфере искусства
к себе		не позволяет себя обижать		оценивает свои достоинства		культивирует свои достоинства, занимается самовоспитанием

На хоровых занятиях и при посещении концертных залов дети знакомятся с различными произведениями мировой музыкальной культуры, учатся слушать или исполнять фрагменты из них.

В процессе знакомства с образцами мировой музыкальной культурой педагог может создавать условия для усвоения детьми ценности

знания в области мировой музыкальной культуры и ценности прекрасного.

В ходе исследования были предложены следующие методы и методики для диагностики: опросный письменный метод (тесты, анкеты), наблюдение, беседа.

Критерии и показатели уровня отношения к ценностям: знание, прекрасное		
примитивно-поведенческий уровень отношения к ценности	эмоциональный уровень отношения к ценности	мотивированно поведенческий уровень отношения к ценности
знает известные образцы мировой музыкальной культуры, реагирует на красивую музыку	знает, проявляет интерес к образцам музыкальной культуры, с желанием слушает и исполняет на занятиях	знает, с желанием исполняет на занятиях, самостоятельно находит, слушает, разучивает и исполняет произведения мировой музыкальной культуры

Наблюдая, анализируя и корректируя реакции эстетического вкуса и ценностного отношения к детям, педагог может помогать детям в развитии прекрасному, что может стать профилактикой вле-

чения молодого человека в жизни к чему-то безобразному, пошлому, агрессивному.

В процессе проникновения в идею содержания певческого материала педагог может многократно увлекательно приглашать, звать детей к переживанию того или иного чувства, соответствующего авторскому замыслу, помочь ребенку пережить личное отношение к смыслу произведения.

«Многие деятели (Э.Б. Абдуллин, М.А. Римский-Корсаков и др.) говорили о воспитании в хоровой деятельности, как системе, которая через восприятие, запоминание, осознание, понимание музыки и текста пробуждает переживания, желание приобщиться к красоте воспроизведения смысла через пение» [6, С.155].

Предлагаемые методы и методики для диагностики: наблюдение при индивидуальном исполнении своей партии, беседа.

Критерии и показатели уровня отношения к ценностям: человек, общество, труд, знание, прекрасное, личность		
<i>примитивно-поведенческий уровень отношения к ценности</i>	<i>эмоциональный уровень отношения к ценности</i>	<i>мотивированно поведенческий уровень отношения к ценности</i>
отвечает на вопросы учителя, когда его спрашивают, старается исполнить, как просит учитель	проявляет интерес к беседе, пробует выразить свое отношение	задает вопросы на понимание обсуждаемого материала, сверяется, спрашивает о соответствии своего исполнения замыслу автора

В хоровом исполнительстве общий результат – плод совместного творчества в процессе объединения личностных восприятий каждым участником смысла и характера произведения. От дружного, ответственного взаимодействия в коллективе зависит качество звучания хора в целом.

«Любой хоровой коллектив – это пространство, где созданы благоприятные условия для творческого роста как в области вокально-хоровой деятельности, духовно-нравственного развития, так и в расширении субъект-субъектной зависимости, в сфере культуры общения, взаимодополняемости поющих» [6, С.156].

В процессе работы над общим звучанием можно ставить задачу усвоения участниками хора ценностей рефлексии, самооценки, личного развития, общего результата.

В процессе длительной работы над качеством исполнения, анализируя и предлагая пути преодо-

ления личных и общих неудач и ошибок, педагог может помочь детям овладеть конструктивными способами совладания с проблемами.

Продолжительная совместные репетиции могут также помочь воспитанию в детях трудолюбия и привычки к продолжительному интеллектуальному творческому труду, личному и совместному, а необходимость поэтапной работы в процессе работы над музыкальным произведением может способствовать формированию у детей причинно-следственных связей и развитию мышления.

Предлагаемые методы и методики для диагностики: совместная и индивидуальная работа, беседа, метод коллизийных ситуаций, наблюдения, музыкально-педагогический анализ, методики карты личных достижений, «Солнечная система», трех сейфов (чему хочешь научиться), контекстных задач, круглых столов.

Критерии и показатели уровня отношения к ценностям: личность, труд, общество, знание		
<i>примитивно-поведенческий уровень отношения к ценности</i>	<i>эмоциональный уровень отношения к ценности</i>	<i>мотивированно поведенческий уровень отношения к ценности</i>
выполняет задания, ждет оценки	радуется личному развитию	постоянно занимается личным развитием
достижение цели своими силами, возможна психологическая защита и импульсивное поведение в случае повторяющихся неудач	достижение цели своими силами и обращение за помощью в случае неудачи	достижение цели своими силами, обращение за помощью в случае неудачи, тщательное обдумывание проблемы и путей ее решения
слушает учителя, выполняет задания	в трудоемком процессе проявляет интерес	выходит с предложениями по усовершенствованию всего процесса работы

Важно упомянуть, что при необходимости работы над общим ансамблем – художественным единством всех элементов хоровой звучности, пе-

дагог выстраивает взаимодействие и монолитное созвучие участников и в частном ансамбле– внутри каждой отдельной партии.

Щуркова Н.Е. отмечает: «Художественно-творческая группа особенно инициирует индивидуальные способности членов группы, предоставляя им свободу проявления своего «Я». Чем выше уровень культурного и социального развития группы ..., тем сильнее ее влияние на развитие личности» [11, С. 96].

В длительном, трудоемком процессе выстраивания общего звучания хора, которое явля-

ется результатом согласного ансамбля монолитных отдельных партий, педагог может помогать детям постепенно созревать к системности мышления и будущим сложным, многоуровневым социальным отношениям.

Предлагаемые методы для диагностики: наблюдение, музыкально-педагогический анализ.

Критерии и показатели уровня отношения к ценностям: человек, общество, знание		
<i>примитивно-поведенческий уровень отношения к ценности</i>	<i>эмоциональный уровень отношения к ценности</i>	<i>мотивированно поведенческий уровень отношения к ценности</i>
выполняет свои обязанности, не мешает общему звучанию и делу	выступает заинтересованным участником общего дела и ответственным исполнителем	творит как единица внутри сложной системы, внося свой неповторимый вклад в общее дело и звучание

В хоровых разновозрастных коллективах открыта перспектива воспитательных возможностей для *обретения детьми опыта хранения традиций и преемственности между поколениями, обретения опыта милосердия и забо-*

ты старших опытных участников коллектива о младших.

Предлагаемые методы и методики для диагностики: методики «Коллаж», «Звездное небо», беседа, наблюдение.

Критерии и показатели уровня отношения к ценностям: человек, общество, личность		
<i>примитивно-поведенческий уровень отношения к ценности</i>	<i>эмоциональный уровень отношения к ценности</i>	<i>мотивированно поведенческий уровень отношения к ценности</i>
не нарушает правила и традиции	сам хранит, переживает, если традиции не хранятся	задает вопросы о назначении традиций, предлагает свои
помогает только по просьбе учителя	может утешить, помочь, если заметит	чувствует ответственность за младших, помогает

Мы знаем около 20 общепедагогических и специальных методов музыкального образования, раскрытых в работах таких исследователей, как Д.Б. Кабалецкий, М.Н. Скаткин, Э.Б. Абдуллин, Л.В. Горюнова, Е.В. Николаева, Н.Л. Гродзенская, Н.Ю. Кузнецова и др. [7].

Среди них существует метод единства интонационного и художественного, который мы предлагаем педагогу расширить до метода триединства интонационного (что поем?), художественного (как поем?) и духовно-нравственного (зачем поем?).

Можно учить петь детей для того, чтобы они научились петь, развили свои музыкальные дарования, могли порадовать себя и других своими способностями.

Но с древнейших времен мы знаем и иной педагогический подход к овладению хоровым искусством: еще в Древней Греции учили музыке и хоровому пению, чтобы воспитать красивого душой человека и достойного гражданина своего государства. Стоит согласиться с А.Г. Козловой и Е.В. Тимофеевой, что «при интегрированном подходе, изучая церковную и классическую музыку,

воспитанники проникаются ощущением ответственности, ценности своей жизни и жизни окружающих, научаются высокой нравственности и красоте человеческого общения, развивают певческие навыки: учатся естественно и правдиво передавать в звуке тончайшие оттенки человеческого настроения, что является высшей трудностью и в высшей степени вокального мастерства; развивает музыкальный слух, чувство ритма, память, дикцию и культуру речи» [5, С. 25].

Хоровое пение с его многовековыми традициями, глубоким духовным содержанием, огромным воздействием на эмоциональный, нравственный строй как исполнителей, так и слушателей является неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, эстетического, нравственного и творческого потенциала общества.

Возможно, в современной ситуации такой подход становится как никогда актуальным и ждет своих делателей на ниве музыкального образования и духовно-нравственного воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования / Э.Б. Абдуллин. – Москва : ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 238 с. – Текст : непосредственный.
2. Бодина, Е.А. История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского : учебник и практикум для вузов / Е.А. Бодина. – Москва : Юрайт, 2018. – 234 с. – Текст : непосредственный.
3. Козлова, А.Г. Учащаяся молодежь как представитель молодого поколения России / А.Г. Козлова. – Текст : электронный // Молодое поколение России: нравственные ориентиры и запреты. Кн. I : материалы отчета по проекту: Динамика смыслообразующих факторов воспитанности учащейся молодежи в соврем. рос. о-ве за 2008 г. / под ред. А.Г. Козловой, А.С. Роботовой. – Санкт-Петербург : Стратегия будущего, 2008. – 264 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29107073> (дата обращения: 12.11.2020).
4. Козлова, А.Г. Музыкальное образование как средство духовно-нравственного воспитания и социализации личности / А.Г. Козлова, Е.П. Нестерова. – Текст : электронный // Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание» : коллектив. моногр. / под общ. ред. А.Г. Козловой. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 43–49. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41569110> (дата обращения: 09.11.2020.)
5. Козлова, А.Г. Формирование духовно-нравственных ценностей младших школьников посредством приобщения их к музыке / А.Г. Козлова, Е.В. Тимофеева – Текст : электронный // Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание» : коллектив. моногр. / РГПУ, психол.-пед. фак., каф. педагогики. – Санкт-Петербург, 2015. – Вып. 1. – С. 24-26. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27519393> (дата обращения: 06.11.2016).
6. Костогорова, М.В. Вокально-хоровое пение как форма духовно-нравственного воспитания личности / М.В. Костогорова. – Текст : электронный // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 154-157. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16370144> (дата обращения: 31.10.2020).
7. Мещанова, Л.Н. Тезаурус учителя музыки : учеб. пособие / Л.Н. Мещанова, О.Ю. Козинская. – Саратов, 2015. – 53 с. – Текст : непосредственный.
8. Уколова, Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека : автореф. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Л.И. Уколова ; Моск. гор. пед. ун-т. – Москва, 2008. – URL: <https://www.disscat.com/content/pedagogicheski-organizovannaya-muzykalnaya-sreda-kak-sredstvo-stanovleniya-dukhovnoi-kultury> (дата обращения: 31.10.2020). – Текст : электронный.
9. Щуркова, Н.Е. Диагностика воспитанности школьников / Н.Е. Щуркова. – URL: https://schoolsaha.edu.ru/media/2019/01/28/1274727486/diagnostika_vospitannosti_Shurkova.pdf (дата обращения: 30.10.2020). – Текст : электронный.
10. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с. – Текст : непосредственный.
11. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

REFERENCES

1. Abdullin Je.B. Metodologija pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya [Methodology of pedagogy of music education]. Moscow: GRAF-PRESS, 2010. 238 p.
2. Bodina E.A. Istorija muzykal'noj pedagogiki. Ot Platona do Kabalevskogo: uchebnik i praktikum dlja vuzov [History of musical pedagogy. From Plato to Kabalevsky]. Moscow: Jurajt, 2018. 234 p.
3. Kozlova A.G. Uchashhajasja molodezh' kak predstavitel' molodogo pokolenija Rossii [Elektronnyi resurs] [Student youth as a representative of the younger generation of Russia]. A.G. Kozlova (eds.) *Molodoe pokolenie Rossii: npravstvennye orientiry i zaprety. Kn. I: materialy otcheta po proektu: Dinamika smysloobrazujushhij faktorov vospitannosti uchashhejsja molodezhi v sovrem. ros. o-ve za 2008 g.* [The young generation of Russia: moral guidelines and prohibitions. Book 1]. Saint Petersburg: Strategija budushhego, 2008. 264 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29107073> (Accessed 12.11.2020).
4. Kozlova A.G., Nesterova E.P. Muzykal'noe obrazovanie kak sredstvo duhovno-nravstvennogo vospitaniya i socializacii lichnosti [Elektronnyi resurs] [Musical education as a means of spiritual and moral education and socialization of the individual]. In Kozlovoj A.G. (eds.) *Nauchnye izyskanija magistrantov. OPOP «Duhovno-nravstvennoe vospitanie»: kollektiv. monogr. [Scientific researches of master's students. "Spiritual and moral education"]*. Saint Petersburg, 2020, pp. 43–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41569110> (Accessed 09.11.2020.)
5. Kozlova A.G., Timofeeva E.V. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej mladshij shkol'nikov posredstvom priobshhenija ih k muzyke [Elektronnyi resurs] [Formation of spiritual and moral values of junior schoolchildren through their introduction to music]. *Nauchnye izyskanija magistrantov. OPOP «Duhovno-nravstvennoe vospitanie»: kollektiv. monogr. [Scientific researches of master's students. "Spiritual and moral education"]*. Vyp. 1]. RGPU, psihol.-ped. fak., kaf. pedagogiki. Saint Petersburg, 2015, pp. 24-26. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27519393> (Accessed 06.11.2016).
6. Kostogorova M.V. Vokal'no-horovoe penie kak forma duhovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Vocal and choral singing as a form of spiritual and moral education of the individual]. *Gumanitarnyj vektor* [Humanitarian vector], 2011, no. 2 (26), pp. 154-157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16370144> (Accessed 31.10.2020).
7. Meshhanova L.N., Kozinskaja O.Ju. Tezaurus uchitelja muzyki: ucheb. posobie [Music Teacher Thesaurus]. Saratov, 2015. 53 p.
8. Ukolova L.I. Pedagogicheski organizovannaja muzykal'naja sreda kak sredstvo stanovlenija duhovnoj kul'tury rastushhego cheloveka. Avtoref. dokt. ped. nauk [Elektronnyi resurs] [Pedagogically organized musical environment as a means of

developing the spiritual culture of a growing person. Dr. Sci. (Pedagogy) thesis]. Moscow, 2008. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheski-organizovannaya-muzykalnaya-sreda-kak-sredstvo-stanovleniya-dukhovnoi-kultury> (Accessed 31.10.2020).

9. Shhurkova N.E. Diagnostika vospitannosti shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Diagnostics of the education of school-children]. URL: https://schoolsaha.eduru.ru/media/2019/01/28/1274727486/diagnostika_vospitannosti_Shhurkova.pdf (Accessed 30.10.2020).

10. Shhurkova N.E. Novoe vospitanie [New upbringing]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 128 p.

11. Shhurkova N.E. Pedagogicheskaja tehnologija [Pedagogical technology]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 224 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.Т. Антипенко, директор, Духовно-просветительский центр им.свт. Иннокентия Московского при храме Державной иконы Божией Матери на пр. Культуры г. Санкт-Петербурга; магистрант 2 курса института педагогики по образовательной программе «Духовно-нравственное воспитание», ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: iuliaantipenko@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0237-4116.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu.T. Antipenko, Headmaster, Spiritual and Educational Center named after St. Innokenty of Moscow at the Church of the Sovereign Icon of Our Lady on Culture Boulevard in St. Petersburg; 2nd year master's student of the Institute of Pedagogy on the educational program "Spiritual and moral education", Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, e-mail: iuliaantipenko@yandex.ru ORCID: 0000-0002-0237-4116.

УДК 373.2

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

**Развитие творческой одаренности у детей 5-6 лет
в процессе проектной деятельности**

В статье рассматривается проблема развития творческой одаренности дошкольников в процессе проектной деятельности, раскрываются ключевые понятия «творчество», «одаренность», «творческая одаренность», «проектная деятельность». Авторы статьи детально раскрывают особенности применения проектного метода в дошкольных образовательных организациях. В статье рассматриваются задачи психолога и педагогов по развитию творческой одаренности дошкольников. Авторы уделяют внимание возможностям проектной деятельности для выявления и развития творческой одаренности у детей в процессе осуществления экологического проекта с применением разнообразных форм и методов развития различных видов детской одаренности. Раскрываются этапы реализации предлагаемого проекта по выявлению и развитию творческой одаренности детей, содержание каждого этапа работы.

Ключевые слова: творчество, одаренность, проектная деятельность, дошкольные образовательные учреждения, проект.

**Natalia Sergeevna Vohmyanina,
Natalya Sergeevna Alexandrova
Kirov**

**The development of creative giftedness in 5-6 years aged children
in the process of project activity**

The article deals with the problem of developing creative giftedness of preschool children in the process of project activity, reveals the key concepts of "creativity", "giftedness", "creative giftedness", "project activity". The authors of the article reveal the features of using the project method in preschool educational organizations in detail. This article discusses the tasks of a psychologist and teachers on the development of creative giftedness of preschool children. The authors pay attention to the possibilities of project activity for identifying and developing creative giftedness in children in the process of implementing an environmental project using various forms and methods of developing various types of children's giftedness. This article describes the stages of the proposed project to identify and develop children's creative giftedness, the content of each stage of work.

Keywords: creativity, giftedness, project activity, preschool educational institution, project.

Цель данной статьи: систематизация научного материала по проблеме развития творческой одаренности в процессе проектной деятельности.

Прежде всего, обратимся к понятиям «творчество» и «одаренность». В Большой российской энциклопедии указывается, что творчество – это

«созидательная деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [2]. Известный психолог Б.М. Теплов определяет одаренность, как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или другой деятельности». В связи с этим можно считать творческой одаренностью особый вид одаренности, который направлен на создание чего-либо нового, уникального и отличающегося от способностей большинства людей в определенной области. Одаренность является системным качеством и проявляется в успешности деятельности, которая имеет стихийный характер [4, С.673].

В научной литературе и общественных дискуссиях в последнее время все более актуальной становится проблема развития творческой одаренности личности, под которой понимается способность к нестандартному мышлению и оригинальным решениям, а также способности в художественно-творческой деятельности. Интерес к проблеме одаренности связан с тем, что в современном мире в социальной и экономической жизни, когда работу человека часто могут выполнять компьютеры, ценятся такие качества личности, как умение мыслить нестандартно, находить решения в сложных, неопределенных ситуациях, проявлять творческий подход. Все эти характеристики можно отнести к творческой одаренности.

Развитие творческой одаренности необходимо начинать в дошкольном возрасте. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) дошкольного образования и образовательных программах уделяется достаточное внимание развитию творческой одаренности детей. Так, ФГОС предполагает развитие творчества, творческой одаренности и нестандартного мышления в рамках образовательных областей «Познавательное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» [10]. Однако на практике в решении задач развития творческой одаренности возникают определенные трудности.

А.И. Савенков отмечает, что в дошкольных образовательных организациях необходимо проводить целенаправленную и систематическую работу по выявлению и развитию одаренных детей. Но для формирования личности одаренных детей 5-6 лет необходимо создание условий, которые позволяют наиболее полно реализовать таланты каждого дошкольника. В настоящее время одним из современных и эффективных средств развития творческой одаренности детей 5-6 лет может стать проектная деятельность.

Вопросы реализации детских проектов изучали Т.И. Бабаева, О.В. Солнцева, Е.С. Евдокимова и др. В то же время вопросы развития творческой одаренности в ходе проектной деятельности в науке раскрыты недостаточно, поэтому данная те-

ма обладает потенциалом для изучения и новизной в педагогической науке [1].

Проектная деятельность является комплексной деятельностью, в ходе которой решается проблемная ситуация и может развиваться творческая одаренность детей 5-6 лет. Проектная деятельность помогает получать детям ранний положительный опыт реализации собственных замыслов, дает возможность оформить ее результаты в виде значимого продукта. Основой педагогических технологий является метод проектов, осуществляющий через познавательную, продуктивную и самостоятельную деятельность детей. В результате проектной деятельности дошкольник не только познает окружающий мир, но и приобретает опыт творческой деятельности во время планирования и выполнения практических заданий.

В научной литературе указываются особенности применения проектного метода в дошкольной образовательной организации. Проектный метод позволяет учитывать интересы детей, т.к. темы проектов связаны с интересами и потребностями детей, а также с их возрастом. В ходе реализации проектов дети познают свои возможности, творческие способности, у них развиваются такие навыки, как умение увидеть проблему, выдвигать гипотезы, умение наблюдать, делать умозаключения, структурировать материал и создавать продукт собственной деятельности [8].

Тематика творческих проектов для детей 5-6 лет может быть различной, например, «Письмо другу», «Лес благодарит и сердится» по разработке действий, помогающих решать актуальные проблемы общества. Творческие проекты могут не иметь детально проработанной структуры совместной деятельности участников: творческая деятельность развивается, подчиняясь интересам участникам проекта. Педагог может договориться с детьми о форме представления результатов проекта: это может быть оформление интерьера, праздник, сказка, мультфильм и т.д. Творческие проекты могут быть разнообразными, как и виды художественно-продуктивной деятельности детей.

Реализация проекта начинается с анкетирования родителей и педагогов с целью определения предположений одаренности и уровня способностей детей 5-6 лет. Затем с детьми, показавшими высокий уровень развития, проводятся тесты для мониторинга интеллектуально-творческого потенциала. Заполняется карта одаренного ребенка с определением области одаренности [4]. Составляются индивидуальные маршруты педагогического сопровождения творчески одаренных детей, создается план деятельности педагогов и родителей в данном направлении.

Психолог информирует педагогов и родителей по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с творческой одаренностью, организации развивающей образовательной деятельности, проведения тренингов и развивающих

игр, проводит диагностику творчески одаренных детей и консультирует родителей по вопросам воспитания этих детей в семье [6].

Задачей воспитателей является участие в педагогической диагностике, ведение наблюдений за одаренными детьми, обогащение предметно-развивающей среды и подбор необходимой научной и методической литературы.

Задачей старшего воспитателя является создание базы данных по одаренным детям, составление совместного плана работы по взаимодействию с семьей одаренного ребенка. Старший воспитатель проводит открытые мероприятия по теме одаренности, а также контролирует эффективность работы по данному направлению и определяет перспективы дальнейшей деятельности по этой теме.

Поддержка творчески одаренных детей, по нашему мнению, заключалась в развитии у них мотивации, участие в конкурсах по различным направлениям: художественно-эстетическом, физкультурно-оздоровительном, социально-познавательном и др. Для поддержки творческого роста детей мы организовали обширную систему конкурсов и усовершенствовали взаимодействие дошкольных образовательных организаций с учреждениями дополнительного образования. Кроме того, нами была разработана программа индивидуального развития и мотивации каждого творчески одаренного дошкольника.

Рассмотрим применение проектной деятельности на примере поддержки одаренных детей в рамках проведения экологического проекта.

Тема экологии является очень важной, и она позволяет реализовать таланты детей в социально значимой области. Авторский проект включал в себя многообразные формы работы, в том числе знакомство детей 5-6 лет, с экологическими проблемами и путями их решения, с содержанием Красной книги, продуктивная деятельность детей в процессе изготовления тканевых экологических «сумок», организации конкурса рисунков «Чистая планета» и конкурса экологических сказок с игрой-драматизацией, праздника стихов о природе, исполнение песен и танцев, организация спортивного праздника, а также привлечение в мероприятия проекта родителей.

Целью проекта является развитие творческой одаренности детей и их приобщение к теме защиты природы от загрязнения. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) выявление творчески одаренных детей 5-6 лет; 2) Знакомства детей с различными формами проектной деятельности; 3) Формирования практических умений по созданию продукта деятельности в виде экологических «сумок»; 4) Воспитывать у детей 5-6 лет, нормы поведения в природе и бережное отношения к ней.

В ходе реализации проекта под названием «Чистая планета» дети проявляют активность в исследовании проблемы загрязнения окружающей

среды, проводится анкетирование родителей, а также в рамках избавления от пластиковых пакетов создаются красивые «сумки» из ткани многоразового использования, что позволяет не загрязнять природу пластиковыми пакетами [5].

Реализация проекта состоит из пяти этапов, рассмотрим содержание каждого из них.

На первом этапе привлекается внимание детей, педагогов и родителей к такой социально-значимой проблеме, как очищение планеты. Воспитатели проводят «круглый стол» с участием педагогов и родителей, дети 5-6 лет просматривают фильм о загрязнении Земли пластиком и затем распределяются обязанности между участниками проекта. Таким образом, в ходе беседы мы выявили социально и творчески одаренных детей.

На втором этапе дети проводят опросы своих родителей, чтобы выяснить отношение к проблеме распространенности пластика. В ходе опроса дети задают следующие вопросы: «Какие товары вы покупаете в пластиковой упаковке?», «Что вы знаете о вреде полиэтиленовых пакетов?», «Как часто вы используете пластиковую упаковку и пакеты?», «Готовы ли вы отказать от пластика и пакетов?», «Как вы считаете, можно ли заменить пластиковые пакеты?». В результате опроса и беседы с воспитателем дети могут сделать вывод о том, что оптимальным способом переноски продуктов, не наносящим вреда природной среде, могут являться тканевые «сумки». Таким образом, в ходе опросов мы выявили творчески одаренных детей.

На третьем этапе дети знакомятся с содержанием Красной книги посредством дидактических игр. В результате дидактических игр были выявлены 5% детей 5-6 лет, интеллектуально одаренные дети, которые могут проследить причинно-следственные связи, сформулировать проблему, предложить пути ее творческого решения. Совместно с детьми был изготовлен лэпбук «Красная книга России», который включает в себя как правила поведения в природе, перечень животных и растений Красной книги России, так и стихи и сказки на экологические темы. Таким образом, в ходе изготовления лэпбука выявляются дети с творческой, литературной и художественной одаренностью.

На четвертом этапе происходит организация деятельности по изготовлению экологических «сумок» из ткани, которые должны заменить применение пластиковых пакетов. Дети могут подготовить эскизы, а затем на готовых сумках наносят изображение и текст красками. На данном этапе выявляются и развиваются творческая одаренность детей 5-6 лет посредством применения новых техник и материалов, например, акриловые краски. Педагоги поощряют детей, выполнивших самые красивые рисунки. Условием является связь изображений с природой. На сумках могут изображаться растения, звери, морские обитатели. Наносятся

надписи экологического содержания, например, «Берегите природу!».

В проектной деятельности реализуются драматизации экологических сказок, когда дети, не только участвуют в инсценировке, но и создают костюмы, рисуют декорации. Данная деятельность также позволяет выявлять и развивать творчески одаренных детей 5-6 лет в области сценического искусства и художественно-оформительской деятельности. Проект включает в себя проведение утренника на экологическую тематику с чтением стихотворений, исполнением песен и танцев на тему природы. Проектная деятельность формирует экологическую культуру и бережное отношение к природе, но и развивает сценические исполнительские способности детей 5-6 лет. В ходе проектной деятельности осуществляется активное взаимодействие с родителями, организуются родительские собрания, а также участие родителей в организации праздников и изготовлении экологических «сумок». Родители получают поддержку со стороны педагогов в области формирования экологической культуры.

На пятом этапе мы провели мониторинг и выявили 6% детей с творческой одаренностью. Подвели итоги реализации проекта, а также оформили результаты опросов и стенгазет с фотографиями мероприятий [9].

Участие в данном проекте позволило не только привлечь внимание к экологическим проблемам, но и выявить творчески одаренных детей 5-6 лет в различных областях: рисовании, сценическом

искусстве, решении проблемных ситуаций. Именно в практической деятельности возможно выявить одаренных детей, осуществить работу по развитию их творческой одаренности в социально-значимых проектах [7].

Результаты данного исследования и разработанный проект применены в практической деятельности педагогов дошкольной организации. Вопросы развития творческой одаренности имеют значительный потенциал для дальнейшего исследования в психолого-педагогической науке.

Таким образом, применение в педагогической работе с детьми 5-6 лет проектной деятельности позволяет педагогам зафиксировать, что каждый ребенок обладает творческой одаренностью. Проектная деятельность предоставляет педагогам хорошие возможности для создания мотивации детей к раскрытию своего творческого потенциала, поскольку детские проекты носят развивающий, созидательный и увлекательный характер. Участвуя в проектах, каждый ребенок, независимо от результатов первичной диагностики его творческих способностей, получает мощный импульс для собственного развития и формирования умений нестандартно мыслить, решать задачи творчески и интересно. Можно утверждать, что применение проектного метода способствует развитию и раскрытию творческой одаренности каждого ребенка, включенного в проект. В связи с этим, рекомендуется применение проектной деятельности в педагогической работе современных дошкольных образовательных организаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабаева, Т.И. Проектирование культурных практик дошкольников в образовательном процессе детского сада / Т.И. Бабаева, О.В. Солнцева. – Текст : непосредственный // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 5. – С. 38-47.
2. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru> (дата обращения 03.11.2020). – Текст : электронный.
3. Важнова, А.В. Трансформация межличностного взаимодействия детей с различными видами одаренности / А.В. Важнова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – №49 (287). – С. 474-476.
4. Горбачева, С.М. Выявление, поддержка и развитие творческого потенциала одарённых детей / С.М. Горбачева, Е.Н. Проскурина, А.В. Станкевич. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 673-675.
5. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. – Москва : Сфера, 2006. – 64 с. – Текст : непосредственный.
6. Ермолаева, Н.В. Практическая психология детского творчества / Н.В. Ермолаева. – Москва : МПСИ, 2001. – 194 с. – Текст : непосредственный.
7. Житняя, С.В. Выявление и поддержка творчески одаренных детей в рамках дошкольного образования / С.В. Житняя, Н.П. Хомутова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 89-92.
8. Королева, С.Г. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет / С.Г. Королева. – Москва : Учитель, 2020. – 114 с. – Текст : непосредственный.
9. Савенков, А.И. Психология детской одаренности : учебник для сред. профес. образования / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 334 с. – (Профессиональное образование). – URL: <https://biblioonline.ru/bcode/442449>. – Текст : электронный.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : (послед. ред.). – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 03.11.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Babaeva T.I., Solnceva O.V. Proektirovanie kul'turnyh praktik doshkol'nikov v obrazovatel'nom processe detskogo sada [Designing cultural practices of preschoolers in the educational process of kindergarten]. *Detskij sad: teorija i praktika* [Kindergarten: theory and practice], 2015, no. 5, pp. 38-47.
2. Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija [Elektronnyi resurs] [Great Russian Encyclopedia]. URL: <https://bigenc.ru> (Accessed 03.11.2020).
3. Vazhnova A.V. Transformacija mezhluchnostnogo vzaimodejstvija detej s razlichnymi vidami odarennosti [Transformation of interpersonal interaction of children with different types of giftedness]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2019, no. 49 (287), pp. 474-476.
4. Gorbacheva S.M., Proskurina E.N., Stankevich A.V. Vyjavlenie, podderzhka i razvitie tvorcheskogo potenciala odarjonnih detej [Revealing, support and development of the creative potential of gifted children]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2016, no. 20 (124), pp. 673-675.
5. Evdokimova E.S. Tehnologija proektirovanija v DOU [Design technology in a preschool educational institution]. Moscow: Sfera, 2006. 64 p.
6. Ermolaeva N.V. Prakticheskaja psihologija detskogo tvorcestva [Practical psychology of children's creativity]. Moscow: MPSI, 2001. 194 p.
7. Zhitnjaja S.V., Homutova N.P. Vyjavlenie i podderzhka tvorcheski odarennyh detej v ramkah doshkol'nogo obrazovanija [Identifying and supporting creatively gifted children in the framework of preschool education]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2019, no. 9.1 (247.1), pp. 89-92.
8. Koroleva S.G. Razvitie tvorcheskih sposobnostej detej 5-7 let [Development of creative abilities of 5-7 years old children]. Moscow: Uchitel', 2020. 114 p.
9. Savenkov A.I. Psihologija detskoj odarennosti: uchebnik dlja sred. profes. obrazovanija [Elektronnyi resurs] [Psychology of children's giftedness]. Moscow: Jurajt, 2019. 334 p. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/442449>.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija: (posled. red.) [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of preschool education]. URL: <http://www.consultant.ru/> (Accessed 03.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Вохмянина, магистр 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: natali_vokhmyanina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8518-2063.

Н.С. Александрова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ns_aleksandrova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2271-3995.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.S. Vokhmyanina, Master's Student of the 1st course of the direction of training "Pedagogical education", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: natali_vokhmyanina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8518-2063.

N.S. Alexandrova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ns_aleksandrova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2271-3995.

УДК 372.881.111.1

Екатерина Евгеньевна Герасименко
г. Донецк, ДНР

О некоторых особенностях изучения иностранных языков

В статье рассматривается проблема изучения студентами иностранного языка в сопоставлении его с родным языком. Особое внимание автор уделяет передаче от педагога к учащимся лингвистических и коммуникативных навыков, при помощи погружения в языковую среду. Детально изучаются и анализируются главные предпосылки для успешного и эффективного изучения иностранного языка для студентов разных возрастных групп. Учитываются масштабные исследования в области лингвистики, психологии, педагогики, которые способствовали расширению и совершенствованию методов и способов обучения иностранному языку среди разных возрастных групп. В статье представлен анализ методик, которые по праву считаются передовыми и современными, имеют широкое применение в образовательных учреждениях, эффективность которых доказана многолетним опытом применения и является бесспорным фактом.

Ключевые слова: языковая среда, иностранный язык, обучающиеся.

Ekaterina Evgenevna Gerasimenko
Donetsk, DPR

Peculiarities of learning foreign languages

The article considers the problem of children's, who learn a foreign language in comparison with their native language. The author pays attention to transfer of linguistic and communication skills from teacher to students through immersion in the language environment. The main prerequisites for successful and effective learning of a foreign language for students of different age groups are studied and analyzed in detail. Large-scale research in the field of linguistics, psychology, and pedagogy, are taken into account which contributed to the expansion and improvement of methods and techniques of teaching a foreign language among different age groups. The article presents an overview of methods that are considered to be advanced and modern and are widely used in educational institutions, the effectiveness of which has been proven by many years of experience and is an indisputable fact.

Keywords: language environment, foreign language, learners.

Вопросам приобретения и изучения навыков владения иностранным языком посвящено множество работ Пэтси Лайтбаун и Нины Спада. Многолетние исследования учёных подтвердили тот факт, что все дети, как правило, с лёгкостью приобретают навыки владения иностранным языком. Происходит это вполне закономерно, в ходе естественного развития. Исключения бывают только в тех случаях, когда присутствует патология физического или умственного развития. Более того, при должном внимании и стараниях со стороны родителей, детям под силу овладеть двумя, или даже тремя языками. Этот удивительный инстинкт приобретения навыков использования языка проявляется, на первый взгляд, спонтанно и без усилий. Безусловно, этот феномен не может не волновать преподавателей иностранных языков: возможно ли воссоздать в учебной аудитории такие условия, при которых изучение второго или третьего языка сможет проходить так же легко, как будто инстинктивно, по наитию?

По мнению Стивена Пинкера – профессора психологии Гарвардского университета, главным препятствием для ясного общения является феномен (когнитивное искажение) под названием «проклятие знания». Существует странный парадокс современности: люди ежедневно получают огромный поток информации, доступ к ней неограничен. Кроме того, мы способны продуктивно обрабатывать полученную информацию, делать соответствующие выводы, но при этом, подавляющее большинство совершенно не обладает способностью продуктивного общения для обмена информацией.

Это явление можно интерпретировать, как абсолютную убеждённость преподавателя в том, что если он обладает знаниями, то значит, это относится и ко всем остальным. Основная проблема заключается в том, что педагог использует профессиональный сленг, а это существенно усложняет восприятие аудиторией нового материала. В связи с этим, учителя всё чаще задаются вопросом: а можно ли искусственно создать такие условия для изучения иностранного языка, чтобы он был воспринят без усилий, как родной?

Как мы можем убедиться, дети применяют навыки использования родного языка неосознанно,

а в результате погружения в языковую среду и тот объём информации, который они получают от своих родителей и ровесников в процессе общения. Дети испытывают мощный стимул, побуждающий их активно общаться даже на начальном этапе словообразования. Это связано с врождённым инстинктом оповещать людей вокруг о своём эмоциональном состоянии: когда дети довольны и счастливы, или же, напротив, когда встревожены и нуждаются в защите. Чем больше языковых единиц проговариваются, тем более успешным будет функционирование внутри общества.

Вышеописанные процессы связаны с физическим и умственным развитием ребёнка. Так, по словам лингвиста Стивена Пинкера, наиболее масштабное приобретение языковых навыков происходит с ребёнком до шестилетнего возраста, продолжается до подросткового возраста, но уже в гораздо меньшей степени интенсивности, и крайне редко после достижения зрелости. Иначе говоря, инстинктивная способность понимать связь между языковой единицей и ситуацией, в которой она была использована, а затем преобразовывать её в навык применения в процессе говорения, обычно не занимает много времени. Тем не менее, примерно в период достижения половой зрелости дети начинают активно развивать и совершенствовать способность мыслить абстрактно. Но в то же время снижается их врождённая способность понимать и реагировать на услышанные фразы спонтанно, инстинктивно [3, С. 229].

Несмотря на тот факт, что восприятие разговорной речи заложено природой, преподаватели направляют свои усилия на разработку методов и техник, которые искусственно будут воссоздавать такие условия, при которых изучение и применение иностранного языка будет проходить так же легко, как и родного. Некоторые студенты приобретают навыки владения вторым иностранным языком, не посещая занятия, хотя, следует отметить, что настоящего мастерства таким способом добиться сложно. Другие же студенты усердно посещают занятия, тщательно и скрупулёзно изучают выбранный язык. Из этих двух ситуаций процесс элементарного поглощения и восприятия языка, проживая в языковой среде, страны изучаемого

языка наиболее приближен к инстинктивному изучению родного языка, нежели чётко планируемые занятия в группе или классе.

Именно этот факт был впервые обнаружен Гарольдом Палмером, в его книге «Принципы изучения языка», в которой он рассматривает принципиальную разницу между врождённой способностью к изучению языка, и структурно – научным, целенаправленным подходом. Учёный предполагает, что способность к спонтанному, непринуждённому изучению языка больше способствует приобретению навыков разговорной речи. В то время как научно – познавательный подход требуется для приобретения и совершенствования умения общей грамотности, способности правильно строить и излагать свои мысли в письменной форме [2, С. 98].

Эта разница между подсознательным и сознательным, целенаправленным подходом к изучению языка, всё ещё вызывает споры. В 80-е годы американский лингвист Стивен Крашен выдвинул свою концепцию, которая называется "Гипотеза входного материала". Учёный убеждён, что язык, который мы приобретаем на подсознательном уровне, произвольно, в спокойной обстановке, без усилий, мы сможем с такой же лёгкостью использовать в спонтанной беседе, поскольку знание сразу трансформируется в умение. Язык же, который мы изучаем, используя системный подход: лексику, грамматику, как правило, не становится мгновенно доступным для применения. Более того, Стивен Крашен считает, что системный подход к изучению языка вызывает противоположный эффект – эффект постоянного контроля за спонтанной беседой, в ходе которой обучающийся действительно приобретает ценные навыки применения языковых единиц. С точки зрения Стивена Крашена, чем больше обучающийся следит за своей речью, обдумывает правильность выбора грамматической конструкции, тем менее спонтанной становится его беседа. Отсюда следует вывод, что приобретение навыков ведения речевой деятельности на иностранном языке, и изучение языка, как учебной дисциплины, отличаются по своей структуре, по своей сущности и эффективности применения.

Подводя итог, учёный утверждает, что самое продуктивное изучение языка может точно гарантировать сочетание двух факторов: достаточный объём материала, который студент в силах постичь, и непринуждённая обстановка, в которой общение будет проходить комфортно и естественно. Как предполагает лингвист, обучающийся будет сознательно изучать язык для того, чтобы в дальнейшем правильно и грамотно выполнять письменные задания. Навыки же разговорной речи будут совершенствоваться в спонтанной беседе, с необходимым количеством материала, который обучающийся сможет усвоить.

Любой студент, который когда-либо принимался за изучение иностранного языка знает, что

занятия, построенные по методу, описанному Стивеном Крашеном, чрезвычайно редки. Начиная с внедрения прямого метода изучения иностранного языка, акцент смещается в сторону научного подхода с чёткой структурой к планированию занятий. Метод прямого изучения иностранного языка появился в конце 19-го века, и заложил основу целого ряда методов обучения, которые успешно применяются до сих пор. Произошло это благодаря научным работам многих педагогов – лингвистов, среди которых можно особо выделить Максимилиана Берлица, и уже упомянутого выше Гарольда Палмера [1, С. 112].

Сторонники прямого метода стремились установить непосредственную (прямую) связь слов и грамматических форм иностранного языка с их значением, избегая какой-либо связи с родным языком учащихся. Представители этого методического направления стремились обучать практическому владению языком, понимая под этим владение устной речью. Во время занятия звучала речь исключительно на английском языке, ассоциации с формой и значением возникали при использовании реальных предметов, картинок, иллюстраций или демонстраций. При изучении иностранного языка по методу М. Берлица всё общение во время занятий происходит в изучаемом языке. Используется метод диалога, основанный на слушании и говорении. Делается акцент на изучении практической лексики и грамматики, используемой в повседневных ситуациях, которая дополняется упражнениями по чтению и письму. Человек изучает новый для себя язык точно так же, как изучал свой первый родной язык в детстве – естественно и легко.

Этот метод в своё время находил множество сторонников, тем не менее, большинство исследователей сходятся во мнении, что прямой метод особенно эффективен в совокупности с теорией бихевиоризма, основоположником которой является Джон Бродес Уотсон. Согласно его теории предметом психологии является не психика, а поведение человека. Сторонники бихевиоризма предполагали, что все поведение состоит из набора реакций, рефлексов на внешние стимулы, а также влияния наследственности в предопределении поведения. Краеугольным камнем этой теории стало понятие «психологического обусловливания», что, в свою очередь, является итогом цепочки из трёх элементов: стимул – реакция – усиление стимула.

Психолог Бернард Скиннер в своей книге «Вербальное поведение», утверждает, что подобная последовательность прослеживается в процессе изучения языка, даже родного, когда студент повторяет за преподавателем нужные фразы, и, когда он делает это успешно, его усилия вознаграждаются похвалой преподавателя или любой другой формой поощрения. Чем чаще имеет место эта логическая цепочка, тем более студент мотивирован к созданию правильных конструкций и фраз [4, С.177].

Каждый преподаватель, в ходе своей профессиональной деятельности, рассматривает все теории и методы, выбирая самые продуктивные из них. Главной сложностью является необходимость правильно сочетать подходы, учитывая, что у каждого из них есть и существенные недостатки. Например, каждый преподаватель знает, что повторение оказывает благоприятный эффект на продуктивность работы, особенно, если оно сопряжено с поощрением студентов. Очевидным является тот факт, что мы экспериментируем с языком, и умение применять, которое мы оттачиваем и совершенствуем при выполнении различных заданий, помогает нам разобраться в случаях применения иностранных слов, и верно их использовать в дальнейшем. Действительно, возможно, при попытке восстановить в памяти значение слова, а затем успешно применить его в речи или в письменной форме, это слово или выражение спонтанно становится не выученным, а приобретённым [5, С. 315].

В то же время предположение, что это на самом деле самый эффективный или единственный способ изучения языка, теряет свою значимость. По мнению лингвиста Майкла Свона, этот аргумент опровергает практический опыт бесчисленного множества людей, которые успешно выучили язык благодаря традиционным методам, несовместимым с гипотезой Крашена.

Подводя итог, можно сказать, что студенты должны получать возможность непосредственного общения на изучаемом языке, поскольку без этого фактора не будет процесса приобретения навыка. При этом, объём нового материала должен быть достаточным для изучения. Кроме того, необходимо совершенствовать навыки в упражнениях на определение значения слова. Не стоит забывать и о пользе повторения ранее изученного материала, поскольку это как нельзя лучше акцентирует внимание говорящего.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – Москва : Высшая школа, Школа Китайгородской, 2014. – 280 с. – Текст : непосредственный.
2. Пальмер, Г.Е. Устный метод обучения иностранным языкам : моногр. по устным методам обучения иностр. языкам / Г.Е. Пальмер ; сокр. пер. с англ. Ю. Г. Стрельцова ; предисл. проф. З.М. Цветковой. – Москва : Учпедгиз, 1959. –165 с. – Текст : непосредственный.
3. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер ; пер. с англ. Е.В. Кайдаловой ; общ. ред. В. Д. Мазо. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 455 с. – Текст : непосредственный.
4. Скиннер, Б.Ф. Вербальное поведение / Б.Ф. Скиннер ; пер. с англ. А. Б. Зуев. – Москва : Оперант, 2016. – 363 с. – Текст : непосредственный.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Филоматис, 2014. – 480 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Kitajgorodskaja G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika [Intensive teaching of foreign languages. Theory and practice]. Moscow: Vysshaja shkola, Shkola Kitajgorodskoj, 2014. 280 p.
2. Pal'mer G.E. Ustnyj metod obuchenija inostrannym jazykam: monogr. po ustnym metodam obuchenija inostr. jazykam [Oral method of teaching foreign languages]. Ju. G. Strel'cova (eds.). Moscow: Uchpedgiz, 1959. 165 p.
3. Pinker S. Jazyk kak instinkt [Language as an instinct]. In E. V. Kajdalovoj (eds.). Moscow: Editorial URSS, 2004. 455 p.
4. Skinner B.F. Verabl'noe povedenie [Verbal behavior]. A.B. Zuev (ed.). Moscow: Operant, 2016. 363 p.
5. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika: ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov [Teaching foreign languages. Theory and practice]. Moscow: Filomatis, 2014. 480 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Е. Герасименко, преподаватель кафедры английского языка для экономических специальностей, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: iya-rosh@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8655-7034.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.E. Gerasimenko, Lecture of the Department of English for economic specialities, Donetsk National University, Donetsk, DPR, e-mail: iya-rosh@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8655-7034.

Никита Анатольевич Дроздов
г. Санкт-Петербург

**Теоретические аспекты изучения социального партнерства
как феномена социальной активности**

В статье рассмотрены теоретические основы социального партнерства с позиции известных ученых-социологов и отечественных исследователей. Приведено общее определение социального партнерства, которое синтезирует в себе определения из разных наук. Данный феномен выявляется за счет предшествующих теорий, концепций, в которых раскрываются свойства, характеристики партнерской деятельности на разных этапах их установления. Цель статьи – разбор и анализ опыта теоретических исследований для дальнейшей выработки актуального научного знания, понимания дальнейших путей развития феномена в новых условиях. В статье разобраны теории набора ролей и социальной солидарности, концепции «активного общества», «конфронтующего партнерства», корпоративизма; приведены определения социального взаимодействия, социального действия, социального обмена и социального диалога. Рассмотрены возможные принципы для укрепления связи между государством, бизнесом, НКО и гражданским обществом.

Ключевые слова: социальное партнерство, теория набора ролей, теория социальной солидарности, социальное взаимодействие, социальное действие, социальный обмен, социальный диалог, концепции социального партнерства.

Nikita Anatolevich Drozdov
Saint Petersburg

Theoretical aspects of studying social partnership as a phenomenon of social activity

The article considers the theoretical foundations of social partnership from the perspective of well-known sociologists and Russian researchers. A general definition of social partnership is given, which synthesizes definitions from different Sciences. This phenomenon is revealed due to previous theories and concepts that indicate the properties and characteristics of partner activity at different stages of their establishment. The purpose of the article is to analyze the experience of theoretical research for further development of current scientific knowledge, understanding of further ways of development of the phenomenon in new conditions. The article deals with the theories of role-set and social solidarity, the concepts of “active society”, “confrontational partnership” and corporatism; the definitions of social interaction, social action, social exchange, and social dialogue are given. Possible principles for strengthening communication between the state, business, People’s Commissariat and civil society are considered.

Keywords: social partnership, role set theory, social solidarity theory, social interaction, social action, social exchange, social dialogue, social partnership concepts.

Феномен социального партнерства исследуется в разных сферах общественной жизни. Становление данного понятия основывается на работах Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса, Р. К. Мертона, Дж. Роулза, Дж. Хоманса, П. Блау. В статье мы рассмотрим теории, концепции, определения, механизмы, основные составляющие социального партнерства, исходя из работ классиков социологии и отечественных ученых. Рассмотрение феномена с разных сторон и предшествующие его выявлению научные поиски помогут современным исследователям, теоретикам, практикам расширить представления по данному вопросу и на основе изученного получить новое знание для совершенствования уже имеющегося. Кратко объяснить феномен не просто, так как он находит свое отражение в самых разных сферах жизни общества. Существует множество определений социального партнерства. Юристы, экономисты, политики, педагоги, представители бизнес-сектора определяют данное явление, исходя из специфики профессиональной деятельности.

В Трудовом Кодексе приводится следующее определение социального партнерства: «Социальное партнерство в сфере труда (далее – социальное партнерство) – система взаимоотношений между работ-

никами (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений» [1].

Более широкий смысл определения приводит Е.В. Булысова, где оно представляется «сложной многоаспектной и многоуровневой системой регулирования экономических, политических и социальных отношений в обществе с целью достижения общественного согласия, гарантирования гражданского мира и согласия между основными социальными группами» [2, С. 35].

Таким образом, общее понимание можно выразить в качестве следующего определения. Социальное партнерство – это специально организованная сознательная деятельность, которая характеризуется сходством цели, форм и методов осуществления практических действий. Все это представляет единую устойчивую систему.

Обозначению феномена в социально-трудовой сфере общества и теоретическим основам социального партнерства предшествовали

концепции социального действия, социальной солидарности, социальной справедливости, социального обмена, корпоративизма и неокорпоративизма [7, С. 24].

По теории социальной солидарности Э. Дюркгейма существует два типа социальной (общественной) солидарности: механическая (коллективное сознание нивелирует индивидуальные особенности, преобладание одинаковых чувств, одинаковых ценностей в обществе и т.д.), органическая солидарность (различие индивидов, где каждый выполняет свои функции). В данной теории разделение труда – это основа общественной солидарности и равновесия общественной жизни индивидов [5].

Сущность общественной жизни заключается в социальном взаимодействии и социальном действии. Макс Вебер определил социальное действие как «действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него» [4, С. 455]. Вебер выделяет четыре типа социального действия: целерациональное, ценностно-рациональное, аффективное, традиционное. Целерациональное действие выделялось Вебером из всех как наиболее эффективное – это, в первую очередь, понимание субъектом действия своей цели и осмысление средств ее достижения [4].

Соотнесенное по своему смыслу друг с другом поведение людей – социальное отношение. Признак данного понятия – степень отношения одного индивида к другому. Социальные отношения обладают собственными временными рамками и частотой повторяемости поведения, соответствующего смыслу этого отношения. Содержание социальных отношений могут изменяться: в политических отношениях солидарность может смениться коллизией и т. д. Оно может быть сформулировано по взаимному соглашению, при этом стороны соблюдают установленные правила, обязанности, понимают смысл соглашения [4].

Т. Парсонс выделил характеристики социального действия. Это наличие агента («деятеля» или «актера»), цели, акта, способа взаимоотношений элементов действия друг с другом. Акт предпринимается в «ситуации» в зависимости от «условий» действия (актер не может проконтролировать) и «средства» действия (контролируемые актором). В выборе альтернативных средств достижения цели существует «нормативная ориентация» действия в той мере, в какой ситуация представляет такие альтернативы. В целом же теория действия Парсонса рассматривает поведение как наиболее ориентированное на достижение целей в ситуациях нормативно регулируемой затратой энергии [8].

Социальные действия производятся в социальном пространстве или освоенной его части – социальной среде. Согласно П. Бурдьё каждый субъект пространства обладает собственной подчиненной (иерархической) позицией в пространстве [3]. Со-

подчиненность действий формируют среду, реализуемую в едином принципе ее формирования.

Р.К. Мертон с помощью теорий среднего уровня исследовал социальные структуры для создания единой теории, объясняющую все наблюдаемые типы социального поведения, социальной организаций и изменений [14].

Одной из теорий среднего уровня является теория набора ролей. Теория заключается в том, что существует вероятность существования разных ожиданий среди участников набора ролей относительно того, что является подходящим поведением для носителя того или иного статуса. Носители набора ролей как правило занимают самое разное общественное положение, отличное от положения данного носителя статуса. Следовательно, разнообразно размещены в социальной структуре, из-за этого могут иметь другие интересы и мнения, ценности и нравственные ожидания по сравнению с самими носителями статуса. Теория связана с аналитической проблемой выяснения социальных механизмов, приводящих к большому порядку или меньшему конфликту до реализации механизмов в действие [14].

Теоретические предпосылки появления концепции социального партнерства обладают основами теории социального обмена. В определение, разработку, обоснование теории социального обмена свой вклад внесли Джордж Каспар Хоманс и Питер Блау.

Социальный обмен – добровольные социальные действия с ответными вознаграждающими реакциями и анализ отношений между индивидами в социальных структурах, где социальное поведение связывается с процессом интеракции, взаимодействия, достижение наград, недопустимость применения санкций. Действия прекращаются, если ответные реакции не наступают, т.к. индивиды вступают во взаимодействие для удовлетворения собственных потребностей [7].

П. Сорокин так определял социальное взаимодействие и само явление взаимодействия: «... изменение психических переживаний или внешних актов одного индивида вызывается переживаниями другого (других), когда между теми и другими существует функциональная связь, тогда мы говорим, что эти индивиды взаимодействуют» [цит. по 7, С. 41]. Для социального взаимодействия необходимо наличие двух и большего числа индивидов, акты и проводники (передающие действия).

Социальное партнерство представляет собой одну из форм социального взаимодействия, реализуя при этом его стабилизирующую и гармонизирующую функцию. В социальном партнерстве происходит добровольный процесс взаимодействия, действия партнеров согласованы и совместны, достигается консенсус в спорных вопросах [7]. В.В. Филенко в диссертационном исследовании, опираясь на работу А.А. Ященко [13], приводит общие характерные черты социального партнерства:

– это историческая форма человеческого общежития;

– это специфический тип общественных отношений капиталистического (вернее, товарно-денежного) общества между социальными группами, классами с разными социально-экономическими интересами;

– цель социального партнерства это согласование и защита интересов субъектов партнерских отношений, обеспечение устойчивого развития общества, «содействие решению актуальных социально-экономических задач, укрепление демократии»;

– субъекты социального партнерства это: государство, наемные работники, работодатели;

– процесс реализации цели социального партнерства это взаимодействие государства, наемных работников и работодателей (трипартизм) [12, С. 57-58].

Существует три базовых модуса феномена социального партнерства, в котором оно выступает как социальное действие, взаимодействие социальных субъектов и социокультурный феномен. Субъект-объектное социальное действие как модус данного феномена выделяет четыре базовых элемента:

– субъект действия (индивид, социальная группа);

– объект действия (поведение и мышление социальных партнеров: их установки, интересы, ценности, нормы);

– процесс социального действия;

– ситуационные условия [6].

Социальное партнерство это аспект государственно-общественного управления между государством, НКО, бизнес-сектором и гражданским обществом. Джон Ролз в выдвинутой им «теории справедливости» описывает механизмы для ее реализации, которые близки механизмам реализации партнерских отношений. Честность и справедливость равны другу, необходимы заранее совместно установленные правила взаимодействия гражданского общества и государства, по вопросам прав, обязанностей и определения социальных преимуществ [9].

Таким образом, становится важным для достижения согласия установление социального диалога. Социальный диалог – функциональная характеристика общества, реализуемая в формах взаимоотношений и взаимодействий между субъектами диалога. Это диалог гражданского общества и государства с результатом социального консенсуса, согласия, соглашения, социальной сбалансированности, стабильности, функциональности с разными уровнями реализации социального диалога: микроуровень (индивидуальное общение), макроуровень (коммуникативное взаимодействие социальных групп, общественных организаций и т.д.), мегауровень («форма динамической стабилизации общественной системы» [1, С. 9].

Европейское понимание социального диалога, где он приравнивается с социальным партнерством, основано на том, что государство или госу-

дарственная организация осуществляет поиск социальных партнеров для участия в совместной деятельности по тому или иному вопросу.

Второе понимание социального диалога – процесс, где социальные партнеры действуют и находятся в поиске диалога с другими партнерами. Существует в Европе социальное партнерство официальное и неофициальное. Официальное – предписание социальным партнерам поле деятельности и роли деятельности при осуществлении поставленных задач. Неофициальное – осуществление партнерства на добровольной основе. Характеристика демократического общества – активный диалог разного уровня большинства заинтересованных участников [12].

Социальное партнерство может образовываться на всех уровнях и во всех видах деятельности общества. Партнеры находятся в поиске друг друга для мобилизации знаний для перспективного общественного развития на разных уровнях (внутриорганизационном, местном, региональном, национальном и т.д.). Социальный диалог – основа социального партнерства, в то же самое время социальный диалог не подразумевает партнерских отношений между субъектами диалога.

Социальный диалог по В.И. Филенко играет инструментальную роль, выявляя существенные черты социального партнерства. В современных условиях они заключаются в том, что:

– управление осуществляется не только государственными органами;

– часть демократического общества составляют социальные партнеры;

– возможность выразить определенную точку зрения социального партнера;

– содействие более высокому участию в совместной деятельности, демонстрация готовности к сотрудничеству [12].

Социальное партнерство характеризуется усложнением принятых решений, но приводит к взаимовыгодным решениям и пониманию современно-ситуационных условий, проявляя при этом в процессе взаимодействия и принятия решений общий интерес в определенном вопросе.

Е.В. Бульсова в диссертационном исследовании приводит концепции социального партнерства. Среди них: концепция «активного общества», концепция «конфронтирующего партнерства», концепция корпоративизма [2].

Концепция «активного общества» предполагает гармонизацию трудовых и капиталистических отношений и согласование их интересов это одно из главных условий решения социальных проблем в современном мире. Это отказ от классовой борьбы в пользу социального партнерства. Это процесс социальной активности, который влияет и осуществляет политику социального партнерства.

Концепция «конфронтирующего партнерства» связана со сбалансированием интересов и

превращением социальной интеграции в свободную рыночную систему.

Концепция корпоративизма – это совокупность принципов организации, в основе которой выступают оптимальные сочетания интересов сторон, вступающие в партнерские отношения (как правило, здесь ими выступают главные социальные силы: бизнес-сектор, профсоюзы, политическая элита, церковь, молодежные организации). Е.В. Булысова описывает её следующим образом: «Корпоративизм предполагает сотрудничество, установление баланса интересов в обществе» [2, С. 31-32].

В процессе реализации той или иной концепции социального партнерства видится необходимым учитывать «теорию самодвижения современных обществ», согласно которой этапы общественного развития нуждаются в контроле соответствующих институтов как государственных, так и гражданского общества. Через нормы трудового права, юридически закреплённых актов происходит процесс институализации социального партнерства. Социальные структуры и организации оказывают влияние на процесс создания, принятия законодательных документов через установленные приемы и процедуры [2].

Сферы общественной жизни взаимосвязаны и взаимообусловлены и социальное партнерство согласовывает интересы субъектов общественной жизни. Социальное партнерство в процессе своего развития и становления должно совершенствовать систему взаимоотношений субъектов партнерской деятельности, стремящихся к организации оптимальной общественной среды, реализации приемлемых интересов и эффективных отношений [2].

Существуют уровни социального партнерства в зависимости от классификаций:

- сотрудничество (межличностный, межгрупповой, межгосударственный);
- политика (микроуровень – взаимоотношения между работодателем и отдельным трудящимся, мезоуровень – между предпринимательскими и профсоюзными организациями внутри предприятий, макроуровень – между политическими партиями, профсоюзами и государством и т.д.);
- организация (генеральный, регионально-отраслевой, локальный) [2].

Социальное партнерство различается по следующим признакам: сфера приложения совместной деятельности, степень гласности, периоду и регулярности действия, организованность, степень свободы партнеров, степень формализации, иерархическая подчиненность, степень самореализации партнеров, способ осуществления сотрудничества, распределение власти, граница взаимодействия, социальная направленность, направленность экономических интересов.

Формы социального партнерства по Е.Ю. Садовникову – это процедуры принятия совместных решений и осуществления совместной деятельно-

сти [10]. Среди форм социального партнерства выделяются следующие: заключение соглашений коллективных договоров, переговоры и консультации. Консенсус – метод обеспечения согласия субъектов партнерской деятельности в ходе переговоров, взаимоотношение интересов и гарантия осуществления интересов [2].

Таким образом, социальное партнерство это:

- система отношений между социальными группами;

- способ и форма взаимодействия субъектов разной деятельности;

- направление социальной политики организации того или иного уровня.

Понимание сущности социального партнерства и реализация партнерских отношений преследуют цель – формирование культуры партнерских отношений, способности к бесконфликтному взаимодействию и навыков согласования вопросов и решения возникающих проблем [2].

Социальное партнерство осуществляется как на договорной основе, так и на не договорной, добровольческой, самодеятельной основах. Главное в реализации партнёрских отношений это сотрудничество, направленность на достижение единых целей с четким разграничением функций сотрудничающих сторон, в тоже самое время предполагает взаимную помощь в процессе совместной деятельности. Отличие социального партнерства от координации заключается в равенстве субъектов, отсутствии элементов подчинения тому или иному партнеру.

В России система социального партнерства развивается в разных моделях. Постепенно организуется система социального партнерства таким образом, чтобы государство, бизнес, НКО и гражданское общество были заинтересованы во взаимодействии друг с другом. Существуют разные запросы у общественности и государства по вопросам осуществления той или иной деятельности. При этом нахождение консенсуса может происходить в едином коммуникативном поле, где соблюдается равенство прав для открытого обсуждения всех участников нового взаимодействия.

Социальное доверие между всеми участниками партнерской деятельности – это одно из главных условий установления долгосрочных отношений на данном историческом периоде развития России. Государству необходимо проявлять доверие к общественности. Сами социальные институты и государство как социальный институт в основе организации партнерской деятельности полагаются на принципы доверия, поддержки, поощрения, равенства. Институциональное доверие должно быть и к государству со стороны общественности. Таким образом, осуществляется переход отношения к государству как, прежде всего, помощнику-партнеру, что в свою очередь нормализует отношения между социальными институтами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бородина, Т.В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений : автореф. дис. ... канд. философ. наук / Т.В. Бородина. – Ростов-на-Дону, 2003. – Текст : непосредственный.
2. Булысова, Е.В. Социальное партнерство как система урегулирования конфликтов в сфере социально-трудовых отношений России : дис. ... канд. философ. наук / Е.В. Булысова. – Москва, 2000. – Текст : непосредственный.
3. Бурдые, П. Социология социального пространства / П. Бурдые ; пер. с франц. Н.А. Шматко. – Москва : Институт экспериментальной социологии ; Алетея, 2007. – 288 с. – Текст : непосредственный.
4. Вебер, М. Основные социологические понятия / М. Вебер. – Текст : электронный // Западно-европейская социология XIX начала XX веков. – Москва, 1996. – С. 455. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Weber/osn_soc.php (дата обращения: 05.09.2016).
5. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм ; пер. с франц. А.Б. Гофмана. – Москва : Канон, 1996. – 432 с. – Текст : непосредственный.
6. Иванов, С.А. Социальное партнерство как феномен цивилизации / С.А. Иванов. – Текст : электронный // Федеральный образовательный портал ЭСМ. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/196/762/1219/007-Ivanov.pdf> (дата обращения: 17.02.2016).
7. Олухов, Н.В. Социальное партнерство в период становления российского гражданского общества: социологический аспект исследования : дис. ... канд. соц. наук / Н.В. Олухов. – Екатеринбург, 2004. – Текст : непосредственный.
8. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – Москва : Академический Проект, 2000. – 880 с. – Текст : непосредственный.
9. Ролз, Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск : Издательство Новосибирского университета, 1995. – Текст : непосредственный.
10. Садовников, Е.Ю. Эффективность социального партнерства на российском предприятии : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Е.Ю. Садовников. – Санкт-Петербург, 2002. – Текст : непосредственный.
11. Трудовой кодекс РФ. Глава 3. Статья 23. Понятие социального партнерства в сфере труда. – Текст : электронный // Кодексы и законы РФ. – URL: <http://www.zakonrf.info/> (дата обращения: 16.05.2016).
12. Филенко, В.И. Социальное партнерство как взаимодействие органов муниципальной власти и местного самоуправления : дис. ... канд. соц. наук / В.И. Филенко. – Москва, 2000. – Текст : непосредственный.
13. Яценко, А.А. Социальное партнерство В России: социологический анализ : автореф. канд. дис. ... канд. соц. наук / А.А. Яценко. – Москва, 1999. – Текст : непосредственный.
14. Merton, R. Social Theory and Social Structure / R. Merton. – N. Y. ; London : Enlarge edition, 1998. – Text : direct.

REFERENCES

1. Borodina T.V. Social'nyj dialog: kommunikativnye strategii lichnostnoj reprezentacii obshhestvennyh otnoshenij: avtoref. diss. ... kand. filosof. nauk [Social dialogue: communicative strategies of personal representation of public relations. Ph. D. (Philosophy) thesis]. Rostov-na-Donu, 2003.
2. Bulysova E.V. Social'noe partnerstvo kak sistema uregulirovaniya konfliktov v sfere social'no-trudovyh otnoshenij Rossii: diss. ... kand. filosof. nauk [Social partnership as a system for resolving conflicts in the sphere of social and labor relations in Russia. Ph. D. (Philosophy) diss.]. Moscow, 2000.
3. Burd'e P. Sociologija social'nogo prostranstva [Sociology of social space]. Shmatko N.A. (ed.). Moscow: Institut jeksperimental'noj sociologii; Aleteja, 2007. 288 p.
4. Veber M. Osnovnye sociologicheskie ponjatija [Basic sociological concepts]. *Zapadno-evropejskaja sociologija XIX nachala HH vekov* [Elektronnyi resurs] [*Western European sociology of the XIX early XX centuries*]. Moscow, 1996, pp. 455. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Weber/osn_soc.php (Accessed 05.09.2016).
5. Djurkgejm Je. O razdelenii obshhestvennogo truda [On the social labor division]. Gofmana A.B. (ed.). Moscow: Kanon, 1996. 432 p.
6. Ivanov S.A. Social'noe partnerstvo kak fenomen civilizacii [Elektronnyi resurs] [Social partnership as a phenomenon of civilization]. *Federal'nyj obrazovatel'nyj portal JeSM* [*Federal educational portal: Economy, Sociology, Management*]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/196/762/1219/007-Ivanov.pdf> (Accessed 17.02.2016).
7. Oluhov N.V. Social'noe partnerstvo v period stanovlenija rossijskogo grazhdanskogo obshhestva: sociologicheskij aspekt issledovaniya: diss. kand. soc. nauk [Social partnership during the formation of Russian civil society: the sociological aspect of the study. Ph. D. (Sociology) diss.]. Ekaterinburg, 2004.
8. Parsons T. O strukture social'nogo dejstvija [On the structure of social action]. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2000. 880 p.
9. Rolz Dzh. Teorija spravedlivosti [The theory of justice]. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo universiteta, 1995.
10. Sadovnikov E.Ju. Jefferktivnost' social'nogo partnerstva na rossijskom predpriyatii: diss. kand. jekonom. nauk [The effectiveness of social partnership in a Russian enterprise. Ph. D. (Economics) diss.]. Sankt-Peterburg, 2002.
11. Trudovoj kodeks RF. Glava 3. Stat'ja 23. Ponjatie social'nogo partnerstva v sfere truda [Elektronnyi resurs] [Labor Code of the Russian Federation. Chapter 3. Article 23. The concept of social partnership in the world of work]. *Kodeksy i zakony RF* [Codes and Laws of the Russian Federation]. URL: <http://www.zakonrf.info/> (Accessed 16.05.2016).

12. Filenko V.I. Social'noe partnerstvo kak vzaimodejstvie organov municipal'noj vlasti i mestnogo samoupravlenija: diss. kand. soc. nauk [Social partnership as interaction between municipal authorities and local self-government. Ph. D. (Sociology) diss.]. Moscow, 2000.

13. Jashhenko A.A. Social'noe partnerstvo V Rossii: sociologicheskij analiz: avtoref. kand. diss. kand. soc. nauk [Social partnership in Russia: sociological analysis. Ph. D. (Sociology) diss.]. Moscow, 1999.

15. Merton R. Social Theory and Social Structure. N. Y.; London: Enlarge edition, 1998.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Дроздов, аспирант кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: nikitdr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3861-2382.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Drozdov, postgraduate student of the Department of Theory and History of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, e-mail: nikitdr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3861-2382.

УДК 378.065

**Наталья Александровна Жданова,
Полина Анатолиевна Трофимова**
г. Донецк ДНР

**Методы работы в группах с разным уровнем языка
на неязыковых специальностях**

В статье предпринята попытка рассмотреть разные методы обучения студентов с разными уровнями знаний иностранного языка на неязыковых специальностях высших учебных заведений. Определены причины трудностей обучения иностранному языку на таких специальностях, а также, рассмотрены проблемы, с которыми приходится сталкиваться преподавателю при обучении студентов в подобной языковой среде. Выделены четыре основных вида работ, применяемых на занятиях: индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах и коллективная работа. Каждому из этих видов дана краткая характеристика и освещение их сильных и слабых сторон. Определена роль преподавателя в каждом виде работ. Выявлена целесообразность использования различных методов при проведении занятий в группах с разным уровнем языковой подготовки.

Ключевые слова: уровень знаний, неязыковые специальности, методы, иностранный язык, индивидуальная работа, работа в группах, коммуникативные навыки.

**Natalia Aleksandrovna Zhdanova,
Polina Anatolievna Trofimova**
Donetsk, DPR

Methods of working in groups with different language level in non- linguistic specialties

The article attempts to consider different methods of teaching students with different levels of foreign language knowledge in non-linguistic specialties of higher educational institutions. The reasons for the difficulties in teaching a foreign language in such specialties are determined, and also, the problems that a teacher has to face when teaching students in such a language environment are considered. Four main types of work used in the classroom are highlighted: individual work, work in pairs, work in groups and team work. Each of them is given a brief description and coverage of their strengths and weaknesses. The role of the teacher in each type of work is determined. The expediency of using various methods when conducting classes in groups with different levels of language training was revealed.

Keywords: level of knowledge, non-linguistic specialties, methods, foreign language, work in pairs, work in groups, communicative skills.

В настоящее время, когда люди имеют возможность передвигаться по всему земному шару не только с целью путешествий, но также предлагая свои профессиональные знания различным компаниям или по обмену опытом, возникает необходимость владения иностранным языком, а значит его изучение. Особенно остро вопрос о знании иностранного языка стоит на неязыковых специальностях в высших учебных заведениях.

Одной из главных причин трудностей обучения иностранному языку на таких специальностях является кардинально разный уровень знаний сту-

дентов. Это зависит, с одной стороны, от уровня подготовки в школе, лицее или гимназии. Существенную роль здесь играет количество часов в неделю, а также специфика преподавания языка. С другой стороны, разный уровень обусловлен отсутствием оценивания знаний языка при поступлении в ВУЗ на неязыковые специальности, поскольку язык не является в данном случае профилирующим предметом. Кроме того разный уровень знаний может зависеть от ряда других субъективных причин, в том числе психологических особенностей студентов, и их способностей. Хотя преподаватели вузов и

пытаются как-то нивелировать уровень знаний путем тестирования, однако добиться приблизительно одинаковых знаний все же не удается, поэтому проблема подбора эффективной методики преподавания языка, которая удовлетворяла бы потребностям всей группы, является актуальной.

Вопросам методики преподавания иностранного языка в группах с разным уровнем знаний посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых. Однако все эти научные знания не всегда можно слепо применять в данном конкретном вузе. Во-первых, это обусловлено изменениями в рабочих программах в связи с сокращением или увеличением часов. Во-вторых, не все студенты отдельной группы во время учебного процесса усваивают знания одинаково, некоторые требуют индивидуального подхода к себе. Все это вместе взятое намного усложняет образовательный процесс и решение поставленных задач, поэтому в подобных группах с разным уровнем знаний часто возникают проблемы при обучении иностранному языку. Важнейшими среди них являются: материально-ресурсное обеспечение, подготовка заданий для проведения занятий, мотивирование студентов и активное их вовлечение в учебный процесс. Тем не менее, это не означает, что преподаватель должен заставлять слабых студентов принимать активное участие в работе на парах. Скорее преподаватель должен создать благоприятную среду для ведения образовательного процесса так, чтобы слабо подготовленные студенты не комплексовали и сами захотели принимать участие в занятиях, не боясь делать ошибки [1]. Таким образом, еще одной сложностью для преподавателя иностранного языка в группе с разным уровнем является организация работы студентов и повышение их мотивации к обучению. Преподавателю необходимо организовать работу аудитории таким образом, чтобы удовлетворить потребности и интересы студентов всей группы. То есть, преподавателю необходимо уделять одинаковое внимание как студентам с высоким уровнем владения языком, так и с низким. Само собой разумеется, что более активными на занятиях будут студенты, уровень языка которых выше, а студенты, имеющие более низкий уровень владения языком, будут чувствовать себя неуверенно и занимать более пассивную позицию в учебном процессе. Поэтому, для успешного проведения занятия в группах с разным уровнем языка преподавателю, прежде всего, необходимо создать дружественную и непринужденную атмосферу в группе, с целью привлечения студентов обеих уровней.

Исходя из вышеперечисленного, преподаватель должен при планировании занятия в группе с разным уровнем знаний учитывать не только степень владения иностранным языком, но и психологию и потребности студентов. Конечно, наиболее идеальным было бы разделение студентов на уровневые подгруппы, а именно: сильную, среднюю и

слабую. Тогда подбор уровневых заданий и упражнений можно формировать индивидуально для каждой подгруппы, чтобы они могли работать независимо друг от друга. Однако, во-первых, это не всегда удается осуществить, во-вторых, применение этого способа в высших учебных заведениях имеет ряд недостатков. Так студенты с низким уровнем знаний в таких группах могут испытывать дискомфорт и комплекс неполноценности, осознавая, что они слабее других, а студенты с лучшим уровнем знаний могут быть высокомерны относительно слабых. Это может привести к потере мотивации и интереса к изучению иностранного языка у студентов с низким уровнем знаний. Поэтому, составление рабочего плана и подбор материалов должны быть направлены на студентов среднего уровня владения иностранным языком. Таким образом, совместная коллективная работа группы позволит учесть индивидуальные потребности каждого студента в процессе обучения иностранному языку [3].

В то же время, используя все имеющиеся материалы, преподаватель должен разумно организовать работу студентов на занятии. Для этого, рекомендуется применять следующие способы работы студентов на занятии по иностранному языку, а именно: индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах, коллективная работа, использовать различные методы формирования пар и групп, а также разнообразить задачи и упражнения, которые должны быть выполнены. Рассмотрим подробнее каждый из этих методов работы [2].

Индивидуальная работа является достаточно эффективным способом распределения студентов на занятии по иностранному языку в группе с разным уровнем знаний, поскольку преподаватель может подготовить и подобрать каждому студенту индивидуальное задание согласно его уровню владения языком. В этом случае студент имеет возможность самостоятельно выбрать задание, уровень сложности которого он считает соответствующим своим знаниям. Поскольку текст задания понятен и не требует дополнительных объяснений, то и выполнять его студенты могут свободно без постоянного вмешательства и подсказок со стороны преподавателя. Преподаватель в это время может проконтролировать работу каждого студента в отдельности, поощряя его за старания и успехи.

Работа в парах — это способ организации работы студентов на занятии, благодаря которому развиваются коммуникативные умения. Предлагается два варианта распределения студентов по парам в группе с разным уровнем знаний: пара с разным уровнем и пара с одинаковым уровнем владения языком. В первом случае студентам выдаются задания разной степени сложности соответственно их уровню. Перед ними ставятся разные задачи: слабые студенты выполняют задание по предложенному образцу (давать краткие ответы, задавать

стандартные вопросы и т.п.) В это же время к студентам с лучшим уровнем знаний применяются более высокие требования. Они должны давать полные ответы на вопросы и при этом помогать слабому студенту и исправлять его ошибки. В парах с одинаковым уровнем владения иностранным языком студенты получают равнозначные задания одинаковой сложности, направленные на развитие коммуникативных навыков, сюда входят диалоги, ролевые игры или интервью.

Следующий вид работ — это работа в группах, состоящих из шести и менее студентов. Такое количество студентов является наиболее оптимальной для эффективной работы всех членов группы и достижения коммуникативной компетенции, которая является основным принципом при изучении иностранного языка. Формирование групп аналогично формированию пар. Они также бывают двух типов, но наиболее эффективными считаются группы с разным уровнем знаний. Это можно объяснить тем, что коллективная работа создает позитивную благоприятную атмосферу в группе, которая особенно важна для слабых студентов. Слабые студенты в таких условиях не чувствуют себя ограниченными и могут проявлять инициативу, одновременно более сильные студенты могут развить свои организационные навыки. Как видим, коллективная деятельность способствует развитию и совершенствованию коммуникативных навыков, одни студенты повторяют пройденный материал, обогащают свой словарный запас, а другие совершенствуют свои знания. Важную роль при таком виде работы играет

преподаватель, поскольку эффективность работы зависит от подбора и правильного распределения заданий, т.е. он должен подобрать задания таким образом, чтобы в группе были задействованы все студенты без исключения.

Еще один вид работ — это коллективный, т.е. когда образовательный процесс охватывает всю группу. Применять его рекомендуется в начале или конце занятия. В начале занятия этот вид работы обычно используется для вступительной беседы или введения в тему занятия, а в конце для подведения итогов. Хотя его можно использовать и как полноценный способ проведения занятий, например, при презентациях и проектах, где каждый студент несет ответственность за свою часть работы, соответствующую его уровню знаний. Коллективная работа развивает у студентов чувство ответственности за успех всей группы и учит их доверять друг другу.

Как мы видим, обучение студентов неязыковых специальностей с разным уровнем знания языка требует тщательной подготовки и особого подхода в организации работы на занятиях. Для достижения положительного результата при обучении иностранному языку в таких группах необходимо использовать различные методы и стремиться их усовершенствовать. Некоторые из них мы попытались кратко рассмотреть в данной статье, однако, необходимо дальнейшее изучение проблемы и поиск новых продуктивных методов обучения студентов в группах с разным уровнем подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей : учеб. пособие / А.К. Колеченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 368 с. – Текст : непосредственный.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 480 с.– Текст : непосредственный.
3. Budden, J. Adapting materials for mixed-ability classes / J. Budden. – Text : electronic // British Council. Teaching Tips. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/adapting-materials-mixed-ability-classes> (accessed: 19.02.2020).

REFERENCES

1. Kolechenko A.K. Jenciklopedija pedagogičeskikh tehnologij: posobie dlja prepodavatelej: uceb. posobie [Encyclopedia of Pedagogical Technologies]. Saint Petersburg: KARO, 2008. 368 p.
2. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: uceb. posobie dlja prepodavatelej i studentov [Teaching foreign languages: theory and practice]. Moscow: Filomatis, 2004. 480 p.
3. Budden J. Adapting materials for mixed-ability classes. *British Council. Teaching Tips*. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/adapting-materials-mixed-ability-classes> (accessed 19.02.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.А. Жданова, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для экономических специальностей, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: nata.zhdanova2014@gmail.com.

П.А. Трофимова, преподаватель кафедры английского языка для экономических специальностей, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: trofimovne@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7721-6905.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.A. Zhdanova, Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English language for economic specialties, Donetsk State University, Donetsk, DPR, e-mail: nata.zhdanova2014@gmail.com.

P.A. Trofimova, Lecture of the Department of the English language for economic specialties, Donetsk State University, Donetsk State University, Donetsk, DPR, e-mail: trofimovne@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7721-6905.

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

Кластерное взаимодействие в обучении детей с ОВЗ в условиях начальной школы

В статье рассматривается проблема кластерного взаимодействия в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Анализ результатов исследования, проведенного в рамках написания статьи, позволил авторам сформулировать ключевые проблемы, с которыми сталкиваются учителя начальной школы при работе с особыми детьми. Обоснована актуальность кластерного взаимодействия в рамках решения исследуемой проблемы. Особое внимание авторы уделяют разработанной модели кластерного взаимодействия обучения младших школьников с ОВЗ. Выделены структурные компоненты данной модели, которые располагаются в двух плоскостях. Первая плоскость содержит три основных компонента: педагогический, психологический, методический. Вторая плоскость включает несколько блоков: субъектный, задачно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, рефлексивный и блок условий реализации данной модели. Более подробно авторы останавливаются на раскрытии структурных блоков, расположенных во второй плоскости. Каждая плоскость кластерной модели включает в себя различных субъектов, реализующих ее. Авторы подчеркивают, что траектория функционирования образовательного кластера, зависит от психологически комфортных взаимоотношений между отдельными его компонентами и субъектами на определенном временном этапе. Компоненты кластерной модели могут претерпевать изменения или строиться их различные сочетания, в зависимости от решаемых целей и задач, также меняется и состав участников. В статье отмечается, что становление кластерной модели обучения младших школьников с ОВЗ представляет собой длительный процесс, предполагающий интеграционное взаимодействие всех его субъектов.

Ключевые слова: младшие школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, кластер, модель кластерного взаимодействия.

**Natalia Mikhailovna Zhdanova,
Aleksandra Vitalevna Manakova**
Shadrinsk

Cluster interaction in teaching children with disabilities in primary schools

The article deals with the problem of cluster interaction of primary school students with disabilities. Analysis of the results of the research conducted during the writing of the article allowed the authors to formulate professional deficits of primary school teachers when working with special children. The importance of cluster interaction within solving the problem under study is proved. The authors pay special attention to the developed model of cluster interaction of primary school students' education with health limitations. The structural components of this model which are located in two planes are highlighted. The first plane contains three main components: pedagogical, psychological, and methodological. The second plane includes several blocks: subject, task-target, content, organizational-activity, reflexive, and a block of conditions for the implementation of this model. In more detail the authors focus on the disclosure of structural blocks located in the second plane. Each plane of the cluster model includes different entities that implement it. The authors emphasize that the way of interaction within an educational cluster is built in the form of a trajectory of creating mutually comfortable relations between its individual components in a certain period of time. The components of the cluster model may change or different combinations of them are being built, depending on the goals and objectives to be solved, and the composition of participants also changes. The article notes that the formation of a cluster model of teaching primary school children with disabilities is a long process involving the integration of all its subjects.

Keywords: primary school children, children with disabilities, cluster, cluster interaction model.

Начальная школа представляет собой отдельный этап в жизни каждого человека. Она играет огромную роль в формировании фундамента образованности и воспитанности молодого поколения. По нашему мнению, эффективность обучения младших школьников напрямую зависит от слаженной работы всех звеньев школьного образования, особенно это касается обучения детей с ОВЗ. Введение инклюзивного образования в условиях массовой школы требует кластерного подхода к решению данного вопроса.

Основоположниками данного подхода к организации образовательного процесса являются зарубежные ученые, такие как М. Джентри, С.М. Рейс, Дж.С. Рензулли и др. Авторы рассматривают кластер с педагогической точки зрения как

практикоориентированную деятельность, цель которой заключается в создании продукта или услуги творческой группой участников (одного или разного возраста) образовательного процесса [4].

А.А. Куравцев под кластерным взаимодействием в образовательном процессе понимает взаимно- и саморазвитие участников в ходе решения какой-либо проблемы, реализуемой в рамках устойчивых партнерских отношений, усиливающих как действие каждого субъекта в отдельности, так и группы в целом [3].

Кластерное взаимодействие в условиях начальной школы во многом зависит от целенаправленной работы учителей, педагогов-специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, социальных педагогов), учащихся и их родителей. Именно от согласованности действий всех

субъектов будет зависеть успешность функционирования образовательного кластера. При этом необходимо учитывать интересы всех участников.

Опираясь на вышеизложенные положения, на наш взгляд целесообразно разработать модель кластерного взаимодействия в обучении младших школьников с ОВЗ. Создание модели предполагает анализ исследуемой проблемы в практике начальной школы. Изучение основных положений профессионального стандарта педагога позволило нам определить круг вопросов, касающихся исследуемой темы и на этой основе разработать анкету для учителей начальных классов. Данное исследование предусматривает выявление уровня сформированности трудовых функций у учителей начальной школы. Нами определены следующие показатели:

- 1) использовать активные и интерактивные, классические формы и методы обучения;
- 2) владеть объективными методами контроля, диагностики и коррекции, опираясь на возрастные и индивидуальные возможности здоровья каждого ребенка;
- 3) осуществлять процесс воспитания младших школьников, исходя из особенностей (физических, психических, половозрастных), конфессиональных убеждений;
- 4) создавать комфортную психологическую среду в детском коллективе, через формирование коммуникативных навыков;
- 5) владеть профессиональными компетенциями психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы;
- 6) защищать права и достоинства младших школьников, помогать детям, оказавшимся в трудных жизненных условиях.

Проведенный анализ анкет учителей, позволяет нам констатировать основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя начальных классов при обучении и воспитании детей с ОВЗ. Использовать активные и интерактивные формы и методы обучения детей с ОВЗ затрудняются 62,3 % педагогов. Оперировать объективными методами контроля, диагностики и коррекции, опираясь на возрастные и индивидуальные возможности здоровья каждого ребенка не могут, в полной мере 61,7 % учителей начальных классов. На достаточно хорошем уровне педагоги начальной школы (89,4 %) владеют компетенциями осуществления процесса воспитания младших школьников исходя из их особенностей (физических, психических, половозрастных), конфессиональных убеждений. Более 60% респондентов затрудняются в составлении образовательных программ и образовательных маршрутов для обучающихся с ОВЗ. Чаще всего при работе с детьми, имеющими физические или психические недостатки, учителя (74,9 %) испытывают затруднения, из-за недостаточных знаний закономерностей их мотивации к учебной деятельности, осо-

бенностей их самостоятельности и работоспособности. Учителя начальных классов (65,2%) не всегда находят конструктивный путь взаимодействия с психологами, логопедами, дефектологами, это связано с недостаточным пониманием единой цели всех педагогов и специалистов работающих с особыми детьми.

Данные результаты свидетельствуют о необходимости использования кластерного подхода в решении исследуемой проблемы, так как следует интегрировать деятельности всех участников образовательного процесса.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - это дети от рождения до совершеннолетия с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленные врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [6].

В ходе опроса учителей, мы выяснили, что в основном педагоги начальной школы используют различные современные педагогические технологии (ИКТ, здоровьесберегающие технологии, личностно-ориентированные, ТРИЗ-технологии, ТРКМ, игровые технологии) с целью повышения качества образования и создания равных условий обучения, воспитания и развития для всех детей, реализуя при этом индивидуально-дифференцированный подход. По нашему мнению, именно кластерное взаимодействие учителей, родителей, учащихся, психологов, логопедов может решить многие проблемы.

Разработанная нами модель кластерного взаимодействия обучения младших школьников с ОВЗ располагается в двух плоскостях. Первая плоскость содержит три основных компонента: педагогический, психологический, методический.

Вторая плоскость включает несколько блоков: субъектный, задачно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, рефлексивный и блок условий реализации модели. Необходимо отметить, что построение данной модели опирается на нормативно-правовую базу, регламентирующую обучение детей с ОВЗ ([2], [5], [6]).

Остановимся более подробно на сущностной характеристике вышеназванных блоков.

Субъектный блок включает всех участников образовательного процесса: учителя начальных классов, психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги, медицинские работники, педагоги дополнительного образования, младшие школьники с ОВЗ и их родители (или их законные представители).

Задачно-целевой блок. Системообразующим фактором построения модели выступает цель, которая ориентируется на потребности общества и государства в области подготовленности выпускников школ, а также на цели каждого субъекта. Цель нашла свое отражение в задачах:

1) организация образовательной среды, адаптированной под индивидуальные особенности детей с ОВЗ, соответствующей их общим и особым образовательным потребностям;

2) реализация индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ;

3) подготовка и реализация специализированных программно-методических комплексов для обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

Содержательный блок рассматриваемой нами модели включает знания необходимые педагогам, психологам, специалистам и родителям из педагогики, психологии и методики, позволяющие реализовать образовательный процесс с детьми. Важное место занимают знания особенностей, протекания психических процессов у младших школьников (внимание, восприятие, память, мышление, воображение). Развитие интереса к учебе, склонностей, убеждений, мотивации. Знание методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами. Владение базовыми знаниями, профессиональными компетенциями, наличие научного кругозора.

Организационно-деятельностный блок предполагает комплексное использование методов и приемов обучения, коррекции, компенсации и диагностики, позволяющее осуществлять индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание необходимо уделить формам включения младших школьников с ОВЗ в образовательное пространство начальной школы (интегрированные группы, классы; группы компенсирующей направленности; надомное или индивидуальное обучение; дистанционное и семейное обучение).

Реализация данного блока предусматривает внедрение психолого-педагогической теории на основе системного подхода, в процессе современного развития познавательной и предметно-практической сторон деятельности субъектов кластерного взаимодействия и предполагает понимание ими сущности основных психолого-педагогических понятий и категорий, в которых отражаются различные аспекты формирования человеческой личности [4].

Педагоги, психологи и другие субъекты кластерного взаимодействия должны обладать не только общепедагогическими, психологическими знаниями, умениями и навыками, но и специальными, характеризующими способы решения конкретных учебно-воспитательных задач, т.е. должны владеть педагогической техникой.

Современная наука определяет технику как совокупность навыков и приемов в каком-либо виде деятельности, мастерства, т.е. овладение техникой деятельности составляет необходимое условие получения высоких результатов в любой области.

В научной литературе данное понятие рассматривается как комплекс знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффек-

тивно применить на практике избираемые им методы педагогического воздействия на отдельных воспитанников и детский коллектив в целом.

Технологическая составляющая кластерного взаимодействия включают комплекс дидактических, воспитательных, пропагандистских, методических, исследовательских, организационных, диагностических, конструктивных и коммуникативных умений. Практически все исследователи выделяют умения педагогической техники: речевые экспрессивные, перцептивные умения и умения профессиональной саморегуляции своего состояния.

Именно данный компонент, рассматриваемого нами явления, обеспечивает формирование и развитие у субъектов кластерного взаимодействия умений и навыков, которые создают условия для эффективного обучения, воспитания и развития младших школьников с ОВЗ.

Большую роль в функционировании модели играет рефлексивный блок, предполагающий оценку результатов внедрения в образовательный процесс начальной школы кластерного взаимодействия, через мониторинг происходящих изменений в личностном и знанием показателе исследуемого феномена, при необходимости организуются коррекционные мероприятия. В рамках данного блока каждый субъект модели кластерного взаимодействия осуществляет самоанализ деятельности и ее результатов, оценивает состояние саморазвития и его условия.

Компонент условий включает внутренние и внешние условия успешной реализации модели кластерного взаимодействия.

Каждая плоскость кластерной модели включает в себя субъектов, реализующих ее. В зависимости от поставленных задач количество кластерных плоскостей и сочетание элементов в них могут быть различны.

Траектория функционирования образовательного кластера, зависит от психологически комфортных взаимоотношений между отдельными его компонентами и субъектами на определенном временном этапе.

Компоненты кластерной модели могут претерпевать изменения, или образовывать совершенно новые сочетания. В зависимости от решаемых целей и задач, также меняется и состав участников.

Становление кластерной модели обучения младших школьников с ОВЗ представляет собой целенаправленный процесс активного взаимодействия всех участников образовательного кластера, усилия которых направлены на формирование гармонично развитой личности младшего школьника, генерирование инновационных идей способствующих повышению эффективности функционирования предложенной нами модели. Необходимо отметить, что не только дети, но и взрослые участвуя в деятельности образовательного кластера самосовершенствуются и развиваются, то есть переходят на новый уровень своего развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бесова, И.Ю. Программа индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья как часть адаптированной образовательной программы / И. Ю. Бесова. – Текст : непосредственный // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2016. – № 2. – С. 19-36.
2. Конституция Российской Федерации : (принята всенар. голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
3. Купавцев, А.А. Тематические кластеры в образовании / А. В. Купавцев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2018. – № 11. – С. 85-89.
4. Медведева, Л.Д. Кластерный подход в профессиональном образовании: отечественный и зарубежный опыт / Л.Д. Медведева. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2013. – № 2. – С. 55-70.
5. Российская Федерация. Законы. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации : Федер. закон от 21 нояб. 2011 г. № 323-ФЗ. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Besova I.Yu. Programma individual'nogo soprovozhdeniya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja kak chast' adaptirovannoj obrazovatel'noj programmy [The program of individual support of a child with disabilities as part of an adapted educational program]. *Rabota social'nogo pedagoga v shkole i mikrorajone* [Work of a social teacher in a school and a neighborhood], 2016, no. 2, pp. 19-36.
2. Konstitucija Rossijskoj Federacii: (prinjata vsenar. golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkakh k Konstitucii RF ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ, ot 05.02.2014 № 2-FKZ, ot 01.07.2020 № 11-FKZ) [Elektronnyi resurs] [Constitution of the Russian Federation]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
3. Kupavcev A.A. Tematicheskie klasteri v obrazovanii [Thematic clusters in education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2018, no. 11, pp. 85-89.
4. Medvedeva L.D. Klasternyj podhod v professional'nom obrazovanii: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt [Cluster approach in vocational education: domestic and foreign experience]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovation in Education], 2013, no. 2, pp. 55-70.
5. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob osnovah ohrany zdorov'ja grazhdan v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon ot 21 nojab. 2011 g. № 323-FZ [Elektronnyi resurs] [On the Basics of Health Protection of Citizens in the Russian Federation]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
6. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon № 273-FZ: prinjat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g. : s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2020 [Elektronnyi resurs] [On education in the Russian Federation]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

А.В. Манакова, студентка 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование (профиль: Начальное образование)», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

A.V. Manakova, 2nd year student of the direction of training "Pedagogical education (profile: Primary education)", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru.

Полина Вячеславна Жигалова
г. Нижневартовск

Диагностика уровня развития навыка смыслового чтения как компонента читательской компетенции (на примере уроков математики в 6 классе)

Статья посвящена актуальной проблеме повышения уровня читательской компетенции обучающихся в образовательных организациях общего образования путем развития навыка смыслового чтения в рамках урока математики в 6 классе. Проанализировав тенденции развития информационного общества в России и требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к результатам освоения программы, автор отмечает необходимость осуществления диагностики уровня сформированности навыка смыслового чтения для его дальнейшего систематического развития. Особое внимание уделяется рассмотрению влияния навыка смыслового чтения на умение решать математические текстовые задачи. В статье представлена авторская диагностическая работа с критериями оценивания, позволяющими сделать вывод об условном уровне сформированности навыка смыслового чтения, а также выявить, какие компоненты навыка вызывают у обучающихся наибольшие затруднения.

Ключевые слова: читательская компетенция, смысловое чтение, общеобразовательная школа, обучение математике, образовательный стандарт.

Polina Vyacheslavna Zhigalova
Nizhnevartovsk

Diagnostics of the level of development of the semantic reading skill as a component of reading competence (on the example of mathematics lessons in the 6th grade)

The article is devoted to the actual problem of increasing the level of reading competence of students in educational institutions of general education by developing the skill of semantic reading on mathematics lessons in the 6th grade. Having analyzed the development trends of the information society in Russia and the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education for the results of mastering the program, the author notes the need to diagnose the level of formation of the semantic reading skill for its further systematic development. Particular attention is paid to examining the influence of the semantic reading skill on the ability to solve mathematical word problems. The article presents the author's diagnostic work with assessment criteria that make it possible to draw a conclusion about the conditional level of formation of the semantic reading skill and also to identify which components of the skill cause the greatest difficulties for students.

Keywords: reading competence, semantic reading, general education school, teaching mathematics, educational standard.

Становление и развитие информационного общества характеризуется повышением доступности электронных средств массовой информации и их популяризацией, что оказывает непосредственное влияние на социокультурные условия жизни общества. По данным исследования Digital в 2020 году количество Интернет-пользователей в России увеличилось до 118 миллионов человек, что составляет более 80% от общего числа жителей. На сегодняшний день информационные технологии нашли активное применение во всех сферах деятельности общества. Наряду с увеличением числа пользователей происходит и рост объема информации. Таким образом, развивающееся информационное общество предъявляет новые требования к уровню знаний, умений и навыков работы с информацией.

Основой современного российского образования является системно-деятельностный подход, обеспечивающий отказ от репродуктивной передачи знаний от учителя к ученику. Приоритетной целью образования становится формирование и развитие способностей обучающихся к самостоятельному обучению, которое возможно только при условии формирования достаточного уровня читательской компетенции обучающихся [3].

С целью повышения показателей читательской компетенции российских школьников в рам-

ках международных исследований PISA, а также повышения уровня функциональной грамотности обучающихся в целом, согласно ФГОС ООО каждая образовательная организация должна разработать междисциплинарную учебную программу по развитию навыка смыслового чтения и работы с текстом. Для успешной работы с текстовой информацией обучающимся необходимо сформировать ряд умений, в том числе умение представления текстовой информации различными способами, которое тесно связано с навыком визуализации информации. Вопросы формирования у обучающихся навыка визуализации информации на уроках математики представлены в работах студентов и преподавателей кафедры физико-математического образования Нижневартовского государственного университета [1].

Смысловое чтение – вид чтения, характеризующийся целостным пониманием текста, его смысловой, информационной и идейной сторон. Навык смыслового чтения является основополагающим не только для успешного освоения школьной программы, но и для продолжения образования и самообразования, а также для подготовки к социальной и трудовой деятельности.

Термин «смысловое чтение» появился не так давно, однако многие отечественные ученые в своих трудах рассматривали особенности работы с

различными видами текстовой информации. При этом выделяли два вида чтения: техническое чтение (количественный показатель, основой которого является техника чтения), и смысловое чтение (качественный показатель), ранее имеющее название «отчетливое чтения» или «объяснительное чтения» (К.Д. Ушинский [5]).

Исходя из анализа литературы по проблеме исследования, можно заключить, что наибольшее внимание формированию навыков смыслового чтения уделяется на уроках гуманитарного цикла. Однако согласно ФГОС ООО навык смыслового чтения является метапредметным результатом, следовательно, должен формироваться и развиваться на большинстве учебных дисциплин, в том числе на математике.

Ряд зарубежных ученых отмечает существенное влияние навыка смыслового чтения на успешное усвоение школьной программы и, в частности, на решение математических задач. Преподаватели Финляндии провели исследование, целью которого являлось установление взаимосвязи между навыком смыслового чтения и умением решать математические текстовые задачи. В нем приняли участие 225 детей в возрасте 9–10 лет (4 класс). В ходе исследования была проведена диагностическая работа, которая помогла разделить обучающихся на «хороших» и «плохих» читателей. Затем обучающимся было предложено решить ряд текстовых задач по математике. Результаты показали, что успешное решение текстовых задач во многом зависит от уровня сформированности навыка смыслового чтения. Так, «хорошие» читатели справились с текстовой задачей лучше, чем «плохие» читатели [7].

Питер Фуэнтес, учитель математики и заведующий кафедрой математики в средней школе в Калифорнии, в своей статье отмечает, что привить любовь к литературным текстам сложно. Однако перед преподавателями математики стоит еще более сложная задача: воспитать в учениках любовь к математическим текстам или, по крайней мере, научить их не испытывать к ним неприязни или страха. Он утверждает, что умение решать текстовые задачи во многом связано с уровнем развития навыка смыслового чтения [6].

В современном отечественном образовании навык смыслового чтения рассматривается как метапредметный результат освоения ООП ООО. В свою очередь, метапредметные результаты подразделяют на межпредметные результаты, в число которых входит навык смыслового чтения, и универсальные учебные действия [4]. Стоит отметить, что навык смыслового чтения рассматривается как комплекс действий, которые сможет выполнять обучающийся:

- понимать целостный смысл текста;
- найти в тексте информацию, представленную в явном или неявном виде;
- структурировать текст;

- устанавливать взаимосвязь между событиями, явлениями и процессами, происходящими в тексте;

- определять главную идею текста;
- преобразовывать текстовую информацию, интерпретировать текст;

- представлять текстовую информацию различными способами;

- критически оценивать содержание и форму текста и т.п.

Таким образом, одной из приоритетных задач обучения на данный момент является овладение обучающимися такого уровня развития навыка смыслового чтения, который поможет им в продолжении образования и самообразования, а также в подготовке к трудовой и социальной деятельности. При правильной работе над развитием навыка смыслового чтения обучающиеся должны научиться работать с текстами, преобразовывать и интерпретировать текстовую информацию.

С целью определения уровня сформированности навыка смыслового чтения у учащихся 6 классов на уроках математики нами была разработана диагностическая работа с соответствующими критериями оценивания.

Диагностическая работа для оценки уровня сформированности навыка смыслового чтения обучающихся 6 класса

Прочитай текст и выполни задания после текста.

«Из уроков математики вы знаете, что число во второй степени называется числом в квадрате, также такое число можно назвать числом-квадратом или квадратным числом.

Примеры квадратных чисел:

$$9 = 3^2, 25 = 5^2, 121 = 11^2.$$

Задумывались ли вы, почему эти числа получили такое название? Что общего между числом и геометрической фигурой? Для ответа на эти вопросы необходимо окунуться в историю математики и посмотреть на мир глазами древнегреческих мыслителей, которые и были создателями такого геометрического образа чисел. Введение новых математических понятий в древние времена в основном было обусловлено практической необходимостью, поэтому еще в то время люди были хорошо знакомы с известной нам формулой нахождения площади прямоугольника и использовали её для нахождения площади земельного участка ($S = a \cdot b$, где a – длина прямоугольника, b – его ширина. Таким образом, любое произведение чисел древние греки рассматривали с точки зрения геометрии, как площадь прямоугольника. При этом если число x можно представить в виде произведения каких-либо целых чисел a и b , $x = a \cdot b$, то говорили, что x выражает площадь прямоугольника со сторонами a и b и является прямоугольным числом.

Существует еще один подход к геометрическому представлению числа x . Так, число x можно

рассмотреть как число точек в прямоугольной таблице, с a точками в столбце и b точками в строке, или наоборот. В этом случае число x также называли прямоугольным числом.

В качестве примера прямоугольного числа можно привести любое число, которое является результатом произведения из таблицы умножения. Например, число 20 является результатом произведения чисел 4 и 5, то есть $4 \cdot 5 = 20$. А значит можно сказать, что 20 – прямоугольное число, выражающее площадь прямоугольника со сторонами 4 и 5 или количество точек в прямоугольной таблице, с 4 точками в каждом столбце и 5 точками в каждой строке (Рис.1). Аналогично вводится определение квадратного числа (Рис.2).

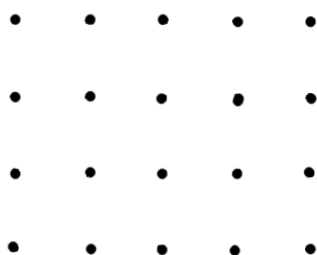


Рис.1. Прямоугольная таблица

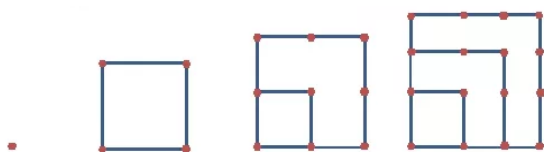


Рис.2. Квадратные числа

При более подробном рассмотрении можно заметить, что найдутся такие числа, которые можно представить в виде прямоугольной таблицы единственным способом, когда в каждом столбце или в каждой строке одна точка.

При этом единичная точка не рассматривалась как число. Число 1 – кирпичик, необходимый для построения всех остальных чисел. Таким образом, 1 не считается простым числом и в наше время.

Существуют также числа, с помощью точек которых можно последовательно составить треугольники с равным количеством точек на каждой стороне (Рис.3). Такие числа можно назвать треугольными.

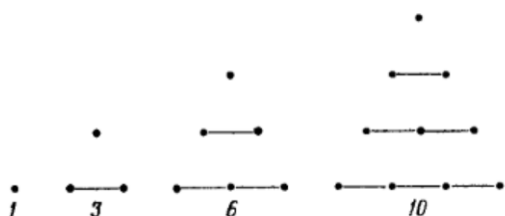


Рис.3. Треугольные числа

Одним из увлекательных свойств чисел-треугольников является тот факт, что результатом сложения любых двух последовательных треугольных чисел всегда будет квадратное число.

Можно заметить еще одну закономерность: если последовательно складывать нечетные числа, начиная с 1, то их сумма также всегда будет являться квадратным числом.

Аналогично можно рассмотреть пятиугольные числа, которые тесно связаны с треугольными и квадратными числами (рис 4.).

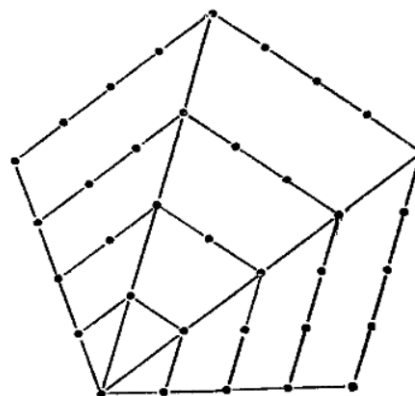


Рис.4. Пятиугольные числа.

Такие числа можно представить в виде последовательных пятиугольников. При этом стоит отметить, что каждая сторона такого пятиугольника состоит из равного количества точек» [2].

Задания к тексту:

1. Придумай заголовок к данному тексту
2. Разбей текст на смысловые абзацы и придумай название каждому абзацу
3. Что такое квадратное число?
4. Найди в тексте определение простого числа. Какие числа можно назвать простыми?
5. Существует ли хотя бы одно треугольное число, которое является квадратным? Если существует, то приведи пример
6. Найди в тексте и докажи свойство треугольных чисел
7. Запиши первые 5 чисел-квадратов
8. Запиши первые 5 чисел-прямоугольников
9. Как взаимосвязаны пятиугольные числа с треугольными и квадратными числами? Можно ли представить пятиугольное число с помощью треугольных и четырехугольных чисел?
10. Докажи с помощью фигур из точек, что если последовательно складывать нечетные числа, то их сумма всегда будет являться квадратом.
11. Придумай свой вопрос/задание к данному тексту
12. Оцени, насколько хорошо ты понял текст, по шкале от 0 до 10. Почему ты поставил такую оценку?

В таблице 1 представлены критерии оценивания данной диагностической работы и шкала соответствия между диапазоном набранных баллов и уровнями сформированности навыка смыслового чтения.

Критерии оценивания диагностической работы

№ задания	Критерии оценивания задания	Комплекс действий навыка смыслового чтения, которые должен уметь выполнять обучающийся для успешного выполнения задания
1	0 баллов – заголовок не придуман или придуман заголовок, не соответствующий смыслу; 1 балл - придуман заголовок, отражающий суть текста не в полной мере; 2 балла - придуман заголовок, отражающий суть всего текста.	понимать целостный смысл текста; обобщать информацию; определять главную мысль и задумку текста
2	0 баллов – текст не разбит на абзацы/ разбит неверно (смысловая структура нарушена) или заголовок не придуман/ придуман заголовок, не соответствующий смыслу абзаца; 1 балл - текст разбит на абзацы с небольшим нарушением смысловой структуры или придуманы заголовки, отражающие смысл абзаца не в полной мере; 2 балла - текст разбит на смысловые абзацы верно и придуманы заголовки, отражающие смысл абзаца.	структурировать текст, разбивать его на смысловые абзацы; интегрировать информацию по смыслу
3	0 баллов – определение не дано или дано неверное определение; 1 балл - дано верное определение, но не на основании текста или определение на основании текста, но с некоторыми неточностями; 2 балла - приведено верное определение на основании текста.	находить информацию в тексте, представленную в неявном виде; понимать и расшифровывать рисунки/таблицы/ схемы; преобразовывать информацию, представлять информацию различными способами
4	0 баллов – определение не дано или дано неверное определение; 1 балл - дано верное определение, но не на основании текста или определение на основании текста, но с некоторыми неточностями; 2 балла - приведено верное определение на основании текста.	находить информацию в тексте, представленную в неявном виде; делать выводы на основании текста; приводить примеры, аргументируя своё мнение информацией из текста
5	0 баллов – дан неверный ответ или отсутствует пример/приведен неправильный пример; 2 балла - дан верный ответ и приведен правильный пример.	находить информацию в тексте, представленную в явном виде; анализировать текст; устанавливать взаимосвязь между понятиями из текста; приводить примеры, аргументируя своё мнение информацией из текста
6	0 баллов – свойство не найдено, нет доказательства или свойство найдено, но доказательство не соответствует смыслу свойства; 1 балл - свойство найдено, но при доказательстве допущена ошибка или доказательство недостаточно обосновано; 2 балла - свойство найдено, приведено верное аргументированное доказательство.	находить информацию в тексте, представленную в явном виде; использовать информацию текста для доказательства утверждений
7	0 баллов – числа записаны неверно; 1 балл - записаны числа-квадраты, но не первые 5, потеряно число 1; 2 балла - верно записаны первые 5 чисел-квадратов.	находить информацию в тексте, представленную в неявном виде; понимать и расшифровывать рисунки/таблицы/ схемы; преобразовывать информацию, представлять информацию различными способами; устанавливать взаимосвязь между понятиями из текста; делать выводы на основании текста
8	0 баллов – числа записаны неверно; 1 балл - записаны числа-пятиугольники, но не первые 5, потеряно число 1; 2 балла - верно записаны первые 5 чисел-пятиугольников.	находить информацию в тексте, представленную в явном виде; понимать и расшифровывать рисунки/таблицы/ схемы; преобразовывать информацию, представлять информацию различными способами

9	0 баллов – дан неверный ответ на оба вопроса; 1 балл - дан верный полный ответ на один вопрос или даны верные, но не полные ответы на оба вопроса; 2 балла - даны верные полные ответы на оба вопроса.	ориентироваться в содержании текста; преобразовывать информацию, представлять информацию различными способами; устанавливать взаимосвязь между понятиями из текста; делать выводы на основании текста
10	0 баллов – приведено неверное доказательство; 1 балл - приведено верное доказательство, но не с помощью точек или в доказательстве допущена небольшая ошибка; 2 балла - приведено верное доказательство с помощью точек	понимать целостный смысл текста; использовать информацию текста для доказательства утверждений
11	0 баллов – составлен вопрос, который не соответствует тексту; 2 балла - составлен вопрос по тексту.	ориентироваться в содержании текста; задавать вопросы к тексту
12	0 баллов – оценка не поставлена или поставлена без объяснения; 1 балл - поставлена оценка от 0 до 10 с логичным объяснением к ней.	давать субъективную оценку тексту и уровню своего понимания

Оценка результатов

Диапазон баллов	Уровень сформированности навыка смыслового чтения
0 – 14	низкий уровень сформированности навыка смыслового чтения
15 – 20	средний уровень сформированности навыка смыслового чтения
21 – 23	высокий уровень сформированности навыка смыслового чтения

Данная диагностическая работа позволяет оценить уровень навыка смыслового чтения обучающихся, определить компоненты данного навыка, вызывающие затруднения, а также подобрать задачи и приёмы, способствующие их развитию.

Формирование и развитие навыка смыслового чтения является необходимым условием для гармоничного и всестороннего развития личности ребенка, а высокий уровень развития этого навыка способствует эффективному функционированию человека в социуме. Так, диагностика за-

труднений, связанных с низким уровнем развития навыка смыслового чтения, необходима для корректировки образовательной деятельности и дальнейшего целенаправленного развития соответствующих компонентов навыка. Своевременная работа по развитию навыка смыслового чтения будет способствовать повышению читательской компетенции обучающихся, а также поможет добиться более высоких результатов при решении текстовых задач по математике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бутко, Е.Ю. Формирование навыков визуализации информации на уроках математики в 6 классе по теме «Решение задач» / Е.Ю. Бутко, С.А. Клендершикова. – Текст : непосредственный // XXII Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета : (г. Нижневартовск, 6–7 апреля 2020) / науч. ред. Д.А. Погонишев. – Нижневартовск : Нижневартковский государственный университет, 2020. – Ч. 2. Общественные науки. – С. 166-170.
2. Оре, О. Приглашение в теорию чисел / О. Оре. – Москва : Наука, 1980. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. Российская Федерация. М-во образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 17.12.2010 г. № 1897. – URL: <https://clck.ru/NbHG5> (дата обращения: 09.11.2020). – Текст : электронный.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования : одобрена решением федер. учеб.-метод. объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 N 1/15 : ред. от 04.02.2020. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
5. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 4 / К.Д. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1989. – Текст : непосредственный.
6. Fuentes, P. Reading Comprehension in Mathematics / P. Fuentes. – Text : direct // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. – 2010. – № 72. – P. 81-88.
7. Vilenius-Tuohimaa, P.M. The association between mathematical word problems and reading comprehension / P.M. Vilenius-Tuohimaa, K. Aunola. – Text : direct // An International Journal of Experimental Educational Psychology. – 2008. – № 28. – P. 409-426.

REFERENCES

1. Butko E.Ju., Klendershikova S.A. Formirovanie navykov vizualizacii informacii na urokah matematiki v 6 klasse po teme «Reshenie zadach» [Formation of information visualization skills in mathematics lessons in grade 6 on the topic “Task solving”]. Pogonyshv D.A. (ed.) *XXII Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo univer-*

siteta: (g. Nizhnevartovsk, 6–7 aprēlja 2020) [XXII All-Russian scientific and practical conference of Nizhnevartovsk State University. Part 2. Social Sciences]. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2020, pp. 166-170.

2. Ore O. Priglasenie v teoriju chisel [Invitation to number theory]. Moscow: Nauka, 1980. 128 p.
3. Rossijskaja Federacija. M-vo obrazovanija i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija: prikaz ot 17.12.2010 g. № 1897 [Elektronnyi resurs] [On the approval of the federal state educational standard for basic general education]. URL: <https://clck.ru/NbHGg> (Accessed 09.11.2020).
4. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovanija: odobrena resheniem feder. ucheb.-metod. ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju, protokol ot 08.04.2015 N 1/15: red. ot 04.02.2020 [Elektronnyi resurs] [Approximate basic educational program of basic general education]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
5. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochinenija. V 6 t. T. 4 [Pedagogical works. In 6 volumes. Vol. 4]. Egorov S.F. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1989.
6. Fuentes P. Reading Comprehension in Mathematics. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2010, no. 72, pp. 81-88.
8. Vilenius-Tuohimaa P.M., Aunola K. The association between mathematical word problems and reading comprehension. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2008, no. 28, pp. 409-426.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

П.В. Жигалова, студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование (Профиль: Математика)», ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: Zhigalova.PV@yandex.ru.

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

Е.Ю. Бутко, преподаватель кафедры физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: butko@nvsu.ru, ORCID: 0000-0003-2276-0142.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

P.V. Zhigalova, 4rd-year Student of the direction in Pedagogical Education (Mathematics), Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: Zhigalova.PV@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC LEADER:

E.Yu. Butko, Lecturer, the Department of Physical and Mathematical Education, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: butko@nvsu.ru, ORCID: 0000-0003-2276-0142.

УДК 373.2

Майя Алексеевна Забоева
г. Шадринск

**Реализация воспитательно-образовательного потенциала игры
в условиях современного дошкольного образования**

Статья посвящена проблеме организации игровой деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации. Раскрыто первостепенное значение игры как сквозного механизма развития личности воспитанника, оказывающего существенное влияние на становление всех психических процессов личности; сущность игры как культурной практики и педагогической формы, специфические черты свободной игры ребенка, такие как непринужденность, естественность. Автором обозначены особенности дидактических и свободных игр дошкольников, подчеркивается необходимость и самоценность каждого из этих видов игры. Описаны возможные источники развития игровой культуры у дошкольников. В работе указаны организационно-методические проблемы, с которыми сталкивается практический работник в процессе организации игровой деятельности в детском саду, реализуя требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, некоторые способы их разрешения.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, дошкольник, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, воспитание, развитие, образование.

Maia Alekseevna Zaboieva
Shadrinsk

**The realization of the educational potential of the game
in the modern preschool education conditions**

The article is devoted to the problem of organizing children's play activity in a pre-school educational organization. The article reveals the primary importance of the game as a cross-cutting mechanism for the development of the pupil's personality which has a significant impact on the formation of all mental processes of the individual; the essence of the game as a cultural practice and pedagogical form, specific features of the child's free play such as ease and naturalness. The author identifies the features of didactic and free games of preschool children, emphasizes the necessity and self-worth of each of these types of games. Possible sources of game culture development in preschool children are described. The paper indicates the

organizational and methodological problems that a kindergarten's educator faces in the process of organizing play activity in a kindergarten, implementing the requirements of the Federal State Educational Standard of Preschool Education and some ways to resolve them.

Keywords: game, play activity, preschool child, Federal State Educational Standard of Preschool Education, upbringing, development, education.

Игра – любимый вид деятельности детей дошкольного возраста. Это объясняется множеством причин: в ходе игровой деятельности они взаимодействуют, обмениваются впечатлениями и опытом, проявляют симпатию и антипатию, учатся договариваться и др.

Игру и детство невозможно отделить друг от друга. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) игра рассматривается как один из сквозных механизмов развития ребенка [3]. Приобретает особое значение и правильная организация развивающей предметно-пространственной игровой среды в дошкольной образовательной организации, принципы построения которой также определены в Стандарте и эффективно реализуются в педагогической практике.

Н.А. Короткова рассматривает игру детей в двух аспектах: как культурную практику и как педагогическую форму [1].

Игра как культурная практика предполагает свободу, позволяет ребенку овладеть игровой культурой, обладающей такими чертами:

- свобода,
- необязательность;
- наличие внутренней цели (удовольствие от процесса деятельности).

Игра как педагогическая форма теряет некоторые обозначенные черты, решает обучающие задачи, наполнена программным содержанием. В ней прослеживается доминирующая позиция взрослого, который ставит цели перед воспитанниками, сосредоточивает и удерживает их внимание на содержании. Так реализуется дидактическая игра.

Как отмечает Р. Кайуа, игра – «это деятельность свободная, ее нельзя сделать обязательной для игрока, чтобы она не утратила свою природу радостно-влекущего настроения» [1, С. 13].

Важнейшей особенностью детской игры А.В. Микляева называет элемент свободы, связанный с осуществлением игровой деятельности. Ребенка невозможно включить в игру «насиленно», помимо воли [2].

По требованию ФГОС ДО, педагогам необходимо поддерживать спонтанность, естественность игры. Однако, по-прежнему, одной из тенденций современного воспитательно-образовательного процесса в детском саду является вытеснение из него свободной детской игры в угоду дидактической. Другая тенденция – отсутствие должного внимания к свободной (творческой) игре дошкольника.

Вопрос об излишней дидактизации воспитательно-образовательного процесса звучит так: как использовать возможности игры в целях макси-

мального развития ребенка, не сделав при этом нагрузку на ребенка непосильной, оставив достаточное время для свободной игры? Скорее, должна быть выбрана разумная позиция взрослого (педагога и родителя) – сочетание игр с правилами с предоставлением свободы для игр по инициативе ребенка. Ребенок может с удовольствием выполнить задания в дидактической игре, но у него всегда останется желание самостоятельного организовать сюжетную игру с выделением роли (со словами «А давай ты будешь ...») и созданием воображаемой ситуации. И позиция взрослого не должна быть ограничена навязыванием лишь обучающих игр с правилами. Сюжетные игры позволяют ребенку ощутить свободу (выбора сюжета, воображаемой ситуации, партнеров по игре, ее длительности и т.д.), получить удовольствие. В то же время, игры с правилами учат детей ставить перед собой задачу, разрешать ее, быть дисциплинированными, некоторые из них развивают чувство времени, способность выполнять задание в указанный временной отрезок – все это будет способствовать переходу ребенка на новую ступень образования и принятию позиции школьника. Безусловно, игра как вид культурной практики и игра как педагогическая форма необходимы, самоценны, незаменимы, обладают значительным воспитательно-образовательным потенциалом. Важная задача современного образования – развивать их, не прибегая к «перегибам».

При оценке состояния сюжетно-ролевой игры современных дошкольников многие теоретики и практики указывают на такие тенденции в ее развитии: она не достигает высокого уровня, в частности, дети не разыгрывают сюжет от начала до конца, у них нет заранее продуманного плана. Однако сущность сюжетно-ролевой игры и состоит в том, чтобы быть свободным в действиях, в развитии воображаемой ситуации. С другой стороны, справедливо отмечается, что сюжеты игр однотипны, речь детей бедна, действия невыразительны, что требует особого внимания со стороны педагогов.

Одним из источников развития детской игровой культуры ранее являлось детское сообщество, в частности, городской (сельский) двор [1]. По сути, это разновозрастная группа детей, объединенная не только территориально, но и по интересам. В ней дети учились взаимодействовать, развивали нравственные, коммуникативные качества и в доступной форме осваивали культуру игры. В современном мире «дворовая культура» по множеству причин представлена слабо. Таким образом, один из источников развития детской игры утерян. В связи с этим актуальным становится вопрос: кто бы мог стать

таким носителем игровой культуры для ребенка? Безусловно, им должен стать взрослый.

По мнению Н.А. Коротковой, родители могут стать такими источниками игровой культуры, но в современных условиях, когда большинство из них вовлечены в «потребительскую гонку» [1, С. 47] и чрезмерно заняты, следовательно, не могут реализовать имеющийся воспитательный потенциал.

Дети в группе детского сада могут и сами влиять на становление игры друг друга. Однако зачастую это влияние прямо противоположно ожидаемому. По исследованиям К. Гарви и Н.А. Коротковой, в группе детского сада «игра, скорее, снижается, чем подтягивается к уровню более развитых детей, которые приобрели игровой опыт дома» [1, С. 48]. Совершенствование игровых умений происходит в совместной игре с авторитетным партнером – педагогом.

В процессе вхождения в детскую игру в качестве партнера педагог может столкнуться с некоторыми проблемами:

1). Отсутствие гибкости поведения: необходимо, чтобы педагог мог из позиции наставника учителя легко и своевременно перейти в позицию партнера по игре. На практике же часто видим две крайности: либо дисциплинарная строгость и требования, либо педагог-друг, который уже не может контролировать ситуацию.

2). Определение места игровой деятельности в образовательном процессе. Сегодня он разделен на 2 части: организованная образовательная деятельность и свободная игра. Поскольку первая часть – обязательная, требования к ее проведению высокие и серьезные, то свободная игра воспринимается педагогами часто как время отдыха от детей, он следит преимущественно за соблюдением культуры поведения воспитанниками.

3). Спорным является вопрос руководства сюжетными играми детей. Какие приемы следует использовать педагогу: прямого или косвенного руководства? Как их применение повлияет на развитие детской игры? По-прежнему встречаются попытки научить детей играть в «хорошие» игры, с правильным ролевым содержанием, управлять игрой детей.

Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко в педагогическую науку был предложен термин «формирующая игра». Она означает подключение взрослого к свободной игре детей, при этом он выступает как равноправный партнер и в то же время как носитель игровой культуры, демонстрирующий сложные способы игровой деятельности. Так педагог позволяет ребенку перейти на более высокий уровень игры. При этом все специфические свойства игры сохраняются (свобода, ненавязчивость, непринужденность и естественность обстановки и др.).

4). Кроме того, имеет место и оказывает значительное влияние на реализацию трудовых функций педагога «профессиональная усталость воспитателя». По определению Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, под ней понимается эмоциональный фон напряжения, пресыщения, который иногда вызывается постоянной погруженностью в общество маленьких детей. В таком случае может усиливаться авторитарная позиция взрослого, давление на детей, либо, наоборот, им предоставляется полная свобода, в том числе и в игровой деятельности. Такое случается и профессионалами своего дела, любящими воспитанников.

В целом, следует сказать, что совместная игра ребенка и педагога должна выглядеть естественной и непринужденной для ребенка, но для педагога это должна быть серьезная деятельность, требующая тщательной подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Короткова, Н.А. Сюжетная игра дошкольников / Н.А. Короткова. – Москва : Линка-Пресс, 2016. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Микляева, А.В. Психология детской субкультуры : учеб.-метод. пособие / А.В. Микляева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 228 с. – Текст : непосредственный.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 14.11.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Korotkova N.A. Sjuzhetnaja igra doshkol'nikov [Role game for preschoolers]. – Moscow: Linka-Press, 2016. – 256 p.
2. Mikljaeva A.V. Psihologija detskoj subkul'tury: ucheb.-metod. posobie [Psychology of children's subculture]. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2018. – 228 p.
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [Federal state educational standard of preschool education]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Accessed 14.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.А. Забоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и социального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: zaboyevi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3360-4188.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.A. Zabojeva, Ph. D. in Pedagogic Science, Associate Professor of the Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: zaboyevi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3360-4188.

Ольга Михайловна Коморникова
г. Шадринск

Перспективы дистанционного обучения: взгляд студентов

В статье рассматриваются некоторые аспекты отношения студентов к дистанционному обучению, исходя из опыта, полученного в ситуации пандемии коронавируса. На основе данных опроса студентов ШГПУ анализируется их представление о возможном месте дистанционного обучения в будущем, готовность уже в ближайшее время сделать выбор в пользу данной формы обучения, оценки временных затрат. Выделяются его основные преимущества, по мнению студентов: возможность выбора темпа обучения, совмещения работы и учебы, более комфортные условия. Результаты показывают, что по многим вопросам позиция студентов очного и заочного отделений значительно не отличается. Наиболее заметно мнения расходятся в вопросе готовности уже сейчас перейти на дистанционное обучение как основное.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты, ориентации, преимущества.

Olga Mikhailovna Komornikova
Shadrinsk

Prospects for distance learning: students' view

The article discusses some aspects of students' attitude to distance learning based on the experience gained in the situation of the coronavirus pandemic. Based on the survey data of SSPU students we analyze their idea of a possible place for distance learning in the future, their readiness to make a choice in favor of this form of education in the near future and their estimates of time spending. Its main advantages are highlighted, according to students: the ability to choose the pace of learning, combining work and study, more comfortable conditions. The results show that the position of full-time and part-time students does not differ significantly on many issues. Most noticeably opinions differ on the issue of readiness to use distance learning as the main right now.

Keywords: distance learning, students, orientation, advantages.

Практика применения дистанционного обучения и его перспективы в свете событий последних месяцев стали одной из наиболее актуальных проблем для сферы образования и всех тех, кто так или иначе в нее вовлечен. Социальные реалии, вызванные к жизни коронавирусом, никем не планировались и не прогнозировались. Общество оказалось в ситуации ускоренного и отчасти спонтанного поиска новых способов и практик взаимодействия. Хотя, нужно отметить, что набирающие силу тенденции социокультурной трансформации повседневных коммуникативных практик стали ориентиром в данной ситуации. О том же дистанционном обучении говорили уже давно, но оно не имело столь масштабного распространения и затрагивало лишь часть населения. По сути, сейчас мы наблюдаем дальнейшее становление практик дистанционного образования. Этот процесс можно рассматривать в нескольких аспектах: принятие обществом в целом этих практик, отношение субъектов образовательного пространства к ним (школьников, студентов, педагогов), полезность новых практик для общества, а именно открывающиеся новые возможности передачи культурного опыта и, с другой стороны, негативные последствия их влияния на процессы социального взаимодействия и качество образования.

Студенты – один из субъектов образовательного пространства. Для этой социально-образовательной общности характерна специфика восприятия дистанционного обучения, обусловленная их целями, ролевыми обязанностями и пра-

вами. Исследования их отношения к дистанционному образованию, проведенные ранее, в основном были ориентированы на аудиторию, самостоятельно выбравшую данную форму обучения по каким-либо причинам. Сейчас же этот формат стал неотъемлемой частью нашей жизни, в него вовлечены все субъекты образовательного пространства, независимо от их установок, предпочтений. Даже когда наша повседневная жизнь вернется на круги своя, дистанционное обучение останется ее составляющей. Изучение отношения студентов, как уже отмечалось, позволяет понять набирающие силу тренды социальной трансформации института образования и оптимальное место дистанционного формата в нем.

С целью выявления отношения студентов ШГПУ к дистанционному обучению в мае-июне 2020 года был проведен онлайн-опрос. В нем принял участие 381 студент очного отделения, из них 25,5% студенты гуманитарного факультета, 16,3% – факультета информатики, математики и естественных наук, 24,7% – педагогического факультета, 18,9% – факультета коррекционной педагогики и психологии, 14,6% – факультета технологии и предпринимательства. Также в опросе приняли участие 253 студента заочного отделения, из них 35,1% студенты факультета коррекционной педагогики и психологии, 26% – гуманитарного факультета, 19% – педагогического факультета, 11,4% – факультета технологии и предпринимательства и 8,5% факультета физической культуры. Студенты этих различных отделений отличаются

друг от друга социальным опытом, статусом, поэтому их ориентиры относительно дистанционного обучения могут отличаться.

Отметим, что опросы с помощью Интернета имеют как достоинства, так и недостатки. Одним из последних является отсутствие репрезентативности [3]. В нашем случае в опросе приняли участие студенты не всех факультетов. Соответственно, полученные данные могут не отражать мнение студентов вуза в целом, но показывают настроения наиболее активных, ответственных из них.

Результаты опроса говорят о том, что часть студентов еще до пандемии была знакома с дистанционным форматом обучения – каждый пятый опрошенный студент очного отделения (21,8%), на заочном отделении – практически каждый третий (32,8%).

Оценивая место дистанционного обучения в вузах в будущем, более половины принявших участие в опросе студентов очного отделения видят его в качестве вспомогательного вида обучения – 59,6%, отрицательно к нему относится 9%, каждый пятый заявил о нейтральной позиции. При этом в качестве основного метода обучения его не назвал ни один человек.

Однако, когда ставится вопрос о выборе конкретного варианта действия относительно обучения в дистанционном формате, то позиция меняется. В случае, если бы было предложено перевестись на дистанционную форму обучения, 8,1% участников опроса выбрали бы такой вариант. Еще 15,7% колеблются, но в целом рассматривают для себя такой формат. То есть интерес к дистанционному обучению проявляет практически каждый четвертый из принявших участие в опросе. Не исключено, что с точки зрения студентов в ближайшее время дистанционное обучение станет еще

более привлекательным. Однако, нужно отметить, что большинство не рассматривают данный вариант обучения применительно к себе – 46,7% предпочли бы продолжить обучение в традиционном формате, у 19,7% нет полной уверенности, но в настоящее время они также склоняются к нему.

У студентов заочного отделения отношение несколько иное. Большинство также рассматривает дистанционное обучение в качестве вспомогательного метода (53,3%), отрицательно – 9,4%, а в качестве основного метода обучения его назвали 14,2%, то есть для этой группы уже сейчас дистанционный формат более привлекателен. Если бы им предложили сменить форму обучения, то 15,8% сделали бы это, еще 29% склоняются к этому варианту, при этом почти половина опрошенных хотели бы сохранить в той или иной степени традиционный формат. В целом, для студентов заочного отделения дистанционное обучение более привлекательно, но по-прежнему и велико число тех, кто хотел бы обучаться в традиционном формате.

Исследование ФОМ показывает, что россияне видят перспективным развитие дистанционного образования после эпидемии: каждый третий (33%) считают, что оно получит более широкое распространение, однако более половины полагают, что все вернется на прежний уровень 54%. Среди опрошенных с высшим образованием чуть больше сторонников более широкого распространения этого формата – 40% [2]. То есть с ростом уровня образования позитивная оценка его перспектив более выражена.

Уже сейчас дистанционное обучение, несмотря на его относительную новизну для многих, имеет ряд преимуществ (см. таблицу 1), при том, что не выделяют никаких достоинств у него только единицы.

Таблица 1.

Оценка преимуществ дистанционного обучения студентами ШГПУ
(в % от числа опрошенных)

Варианты ответа	отделение	
	очное	заочное
Позволяет выбирать время и темп обучения	66,7	67,2
Возможность совмещать работу с учебой	62	66,8
Позволяет учиться в комфортной и привычной обстановке	61,4	60,8
Равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья	50,6	50,6
Использование современных информационных технологий	49,3	48,2
Не ограничивает студентов в выборе образовательного учреждения	32%	31,2
Возможность непрерывного образования в течение всей жизни	27,6	31,2
Равные возможности получения образования независимо от материальной обеспеченности обучаемого	22,6	15,8
Повышение качества знаний и практических навыков	8,1	11,5

Отметим, что оценки преимуществ дистанционного образования не отличаются значительно у студентов очного и заочного отделений. Среди них на первом месте для студентов стоит возможность выбора темпа обучения и его более комфортные

условия, а также возможность совмещать работу и учебу. Это дает большую свободу в определении жизненного распорядка и выборе жизненной траектории, что актуально в свете стандартов образа жизни, формирующихся в современном россий-

ском обществе. Свобода личности является одной из базовых ценностей европейской культуры и в определенной степени она проникла и в российские повседневные практики.

Почти половина придает значимость использованию современных технологий, которые становятся неотъемлемой частью организации различных форм деятельности, а также минимизации влияния места проживания и состояния здоровья на возможность обучения. Уменьшение значимости фактора материальной обеспеченности при дистанционном формате отмечается чаще студентами очного отделения. Это подтверждает минимизацию влияния данного фактора при выборе образовательных траекторий представителями более ограниченных и зависимых в материальном отношении социальных групп в условиях развития дистанционного обучения.

Интересны оценки студентами временных затрат на обучение в свете того, что возможность распоряжаться своим временем позиционируется как одно из главных преимуществ дистанционного формата обучения.

Среди студентов очного отделения увеличение затрат времени отмечают 54,3%, а острую нехватку времени – 13,9%. Почти для каждого десятого опрошенного ничего не изменилось (10,8%) и затраты уменьшились на учебную деятельность у каждого пятого опрошенного.

Более половины студентов заочного отделения также отметили увеличение временных затрат на учебную деятельность – 12,5% с трудом успевают что-либо делать, 45,5% считают, что затраты времени стали больше. При этом для 17,4% опрошенных ничего не изменилось, а у 15,8% появилось даже больше свободного времени. В целом увеличение временных затрат оказалось ощутимее для студентов очного отделения. Данные опроса

ВЦИОМ, проведенного также в мае 2020 года, показывают, что для каждого второго опрошенного (51%), вовлеченность в учебный процесс выросла. В обратном уверены 20% участников исследования. О том, что уровень учебной нагрузки остался прежним, заявили 28% студентов [1]. Если сравнить эти результаты, то получается, что студенты ШГПУ в большей мере отмечают увеличение нагрузки. Такие расхождения могут быть связаны с проблемой репрезентативности.

В целом же оценки изменений учебной нагрузки могут быть обусловлены недостаточной отлаженностью процесса обучения, индивидуальными особенностями и жизненной ситуацией обучающихся и в целом с временными затратами студентов различных форм обучения. Возможно, большая самостоятельность учебной деятельности при дистанционном формате ведет к большим личным тратам времени и энергии или же создаются возможности для более широкого охвата студентов в рамках текущего контроля. В условиях преобладания работы в группе при традиционной организации где-то можно было и «отсидеться».

Таким образом, развитие дистанционного обучения является одним из трендов социальной трансформации института образования. В отношении студентов к нему мы можем наблюдать разброс оценок, однако можно отметить общую тенденцию – дистанционное обучение будет набирать популярность. Уже сейчас оно привлекательно для части студентов, поскольку не ограничивает жизнедеятельность жесткими рамками учебного процесса, дает большую свободу выбора жизненных траекторий. Однако, нельзя забывать, что в данный момент оно приемлемо далеко не для всей студенческой общности и потребность и востребованность традиционного формата будет сохраняться.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выпускники школ и студенты высказали мнение о дистанционном образовании. – Текст : электронный // Всероссийский центр изучения общественного мнения : офиц. сайт. – Москва, 2020. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10304> (дата обращения: 13.11.2020)
2. Мир после пандемии. Изменится или не изменится мир после пандемии? – Текст : электронный // Фонд Общественное мнение : офиц. сайт. – Москва, 2020. – URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/14386> (дата обращения: 13.11.2020).
3. Стребков, Д.О. Социологические опросы в Интернете: возможности и ограничения / Д.О. Стребков. – Текст : электронный // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : науч.-образоват. портал IQ. – URL: <https://iq.hse.ru/more/sociology/sociologicheskie-oprosi-v-internete> (дата обращения: 21.11.2020).

REFERENCES

1. Vypuskniki shkol i studenty vyskazali mnenie o distancionnom obrazovanii [School Leavers and students expressed their opinion about distance education]. *All-Russian center for public opinion research*: ofic. website [*All-Russian center for public opinion research*]. Moscow, 2020. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10304> (Accessed 13.11.2020)
2. Mir posle pandemii. Izmenitsja ili ne izmenitsja mir posle pandemii? [The world after a pandemic. To change or not to change the world after a pandemic?]. *The Public Opinion Foundation*: official. website [*The Public Opinion Foundation*]. Moscow, 2020. URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/14386> (Accessed 13.11.2020).
3. Strebkov D.O. Sociologicheskie oprosy v Internetе: vozmozhnosti i ogranichenija [Sociological surveys on the Internet: opportunities and limitations]. *National research University Higher school of Economics*: Scientific and educational portal IQ [*National research University "Higher School of Economics"*]. URL: <https://iq.hse.ru/more/sociology/sociologicheskie-oprosi-v-internete> (Accessed 21.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 372.851

**Софья Андреевна Клендершикова,
Елена Юрьевна Бутко**
г. Нижневартовск

Специфика оценивания сформированности навыка работы с визуализированной информацией у обучающихся на уроках математики в 6 классе по теме «Решение задач»

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества математического образования в образовательных организациях общего образования. На основании анализа Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, а также примерных программ по предмету математика, автор делает вывод об актуальности формирования у обучающихся навыка визуализации информации. Особое внимание уделяется теоретическим основам визуализации информации в процессе обучения математике, рассматриваются общие правила использования визуализированной информации в рамках образовательного процесса. В качестве дополнительного дидактического средства автор представляет пример авторской разработки диагностики сформированности навыков визуализации информации у обучающихся на уроках математики в 6 классе по теме «Решение задач», определяет критерии оценивания диагностической работы, а также устанавливает взаимосвязь между компонентами навыка визуализации информации и условным уровнем его сформированности.

Ключевые слова: визуализация, информация, общеобразовательная школа, обучение математике, образовательный стандарт.

**Sofya Andreevna Klendershikova,
Elena Yurevna Butko**
Nizhnevartovsk

The specificity of assessing the skill formation of working with visualized information among students in mathematics lessons in the 6th grade on the topic “Task solving”

The article is devoted to the urgent problem of improving the quality of mathematics education in educational institutions of general education. Based on the analysis of Learning Standard of Basic General Education as well as sample programs in the subject of mathematics, the author draws a conclusion about the urgency of the formation of information visualization skills in students. Particular attention is paid to the theoretical foundations of information visualization in the process of teaching mathematics, general rules for the use of visualized information in the educational process are considered. As an additional didactic tool, the authors present an example of the authors' development of diagnostics of the formation of information visualization skills among students in mathematics lessons in the 6th grade on the topic “Task solving”, determine the criteria for assessing diagnostic work and also establish the relationship between the components of the information visualization skill and the conditional level of its formation.

Keywords: visualization, information, comprehensive school, teaching mathematics, Learning Standard.

На современном этапе развития информационного общества прослеживается тенденция к усилению роли способности своевременного поиска, получения, верного понимания и продуктивного использования релевантной информации из нужной области знаний.

Исходя из указанных потребностей, Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) определен ряд требований к предметным результатам освоения предметной области

«Математика и информатика», одним из которых является «формирование умений формализации и структурирования информации, умения выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей - таблицы, схемы, графики, диаграммы» [3].

Согласно примерным программам по предмету математика на уровне учебных действий, необходимым является умение обучающегося моделировать текст задачи с помощью схем, рисунков, реальных предметов, организовывать

информацию в виде таблиц и диаграмм, а также выполнять обратное действие – извлекать информацию из таблиц и диаграмм, выполнять вычисления по табличным данным [4].

На основании вышеизложенного, можно заключить, что вопрос формирования умений обучающихся визуализировать большой объем информации в организованном виде, удобном для восприятия, с целью решения учебных и познавательных задач является актуальным.

Теоретические основы визуализации информации в рамках образовательного процесса отражены в работах В.Ф. Шаталова (теория опорных сигналов) [6], В.В. Давыдова [2], П.М. Эрдниева (теория укрупнения дидактических единиц) [7]. Так, П.М. Эрдниев утверждает, «что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном» [7].

Широкая популярность вопросов визуализации информации в образовании отмечается также в исследованиях иностранных специалистов. Так, в исследовании «Towards a Survey of Interactive Visualization for Education» авторы отмечают, что графический дизайн и визуализация становятся фундаментальными компонентами образования. Одна из их целей – усовершенствование учебного процесса, способствующего лучшему пониманию предмета с использованием методов графического представления [8].

Американское исследование «Visualization and Learning in Mathematics Education» автора Norma Presme доказывает неразрывную связь визуализации информации и учебного предмета «Математика». Автор обращает внимание, что «поскольку математика предполагает использование знаков, таких как символы и диаграммы, для представления абстрактных понятий, в которых задействован пространственный аспект, то визуализация непосредственно вовлечена в ее представление» [9].

Под визуализацией информации будем понимать процесс свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ, отображенный в том или ином виде, приемлемом для непосредственного восприятия человеком, а под результатом визуализации – «любую зрительно воспринимаемую конструкцию, имитирующую сущность объекта познания» [5].

Отметим, что формирование у обучающихся навыков визуализации информации, влечет за собой совершенствование навыка работы с информацией в целом, а именно навыка выделять и фиксировать нужную информацию, систематизировать, сопоставлять, анализировать и обобщать, интерпретировать и преобразовывать ее, что также находит отражение во ФГОС ООО [4] и играет важную роль в развитии навыков

смыслового чтения. Вопросам формирования данного навыка, его актуальности в контексте внедрения ФГОС ООО и взаимосвязи с предметными результатами изучения области «Математика и информатика» посвящены работы студентов и преподавателей кафедры физико-математического образования Нижневартковского государственного университета [1].

Выделим общие правила использования визуализированной информации в рамках образовательного процесса:

1) в процессе обучения необходимо использовать тот факт, что запоминание визуализированных понятий происходит лучше, легче, быстрее, чем запоминание того же ряда понятий, представленного в словесной форме;

2) важным является построение визуализации информации не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах;

3) необходимо помнить, что учебная визуализация – это не только средство обучения, но и средство развития мышления обучающихся;

4) визуализированную учебную информацию следует использовать не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний;

5) применение визуализированной информации следует рассматривать целеустремленно и планомерно, а также тщательно продумывать дозировку её применения и методы её использования;

6) необходимо предоставлять обучающимся возможность самостоятельно создавать визуализированные учебные материалы.

При кажущейся многоаспектности и обширности исследований в области формирования и оценивания сформированности у обучающихся навыков визуализации информации, практическая сторона затронутого вопроса остаётся недостаточно исследованной.

На основании вышеизложенного, нами была разработана диагностическая работа по определению сформированности навыка визуализации информации на уроках математики в 6 классе, критерии оценивания к ней и установлена взаимосвязь между компонентами навыка визуализации информации и условным уровнем его сформированности.

Диагностика сформированности навыков визуализации информации учащихся на уроках математики в 6 классе.

Цель: исследование способности визуализировать информацию, наглядного и образного мышления учащихся.

Материал: текстовое условие задачи, канцелярские принадлежности.

Ход выполнения задания: обучающемуся предлагается текстовая задача, имеющая безграничный потенциал для создания

визуализированного условия. Главной целью обучающего является составить интересное, нестандартное условие (при этом ему дается полная свобода действий, разрешается применять любые графические способы подачи информации (рисунки, графики, схемы, таблицы), а также использовать визуальные параметры (цвета, шрифты, наклейки и т.д.)). После составления визуализированного условия задачи обучающемуся предлагается решить её.

Диагностическая задача: Гости Ханты-Мансийского автономного округа зачастую связывают вкус Югры с дикоросами: ягодами (брусникой, клюквой, черникой, голубикой, морошкой). В 100 граммах клюквы содержится примерно 90 мг калия (1 мг = 0,001 г). Определи

содержание калия в граммах на 1 кг клюквы. Сколько суточных доз калия для взрослого человека заменяет 1 кг клюквы, если 1 суточная доза для взрослого человека составляет 2,5 г? Ответ округлите.

В таблице 1 представлены критерии оценивания диагностической работы по определению уровня сформированности у учащегося навыка визуализации информации.

С целью формализации подходов к оцениванию выполненной работы нами были определены характеристические особенности каждого критерия из таблицы 1, которые были детализированы в соответствии с выбранной шкалой оценивания от нуля до трех баллов. В результате была получена таблица 2.

Таблица 1

Критерии оценивания сформированности навыка визуализации информации у обучающихся

Количество баллов	Критерий	Описание критерия
0-3 баллов	Подбор опорных сигналов (ключевых слов, символов) и их кодировка	целесообразное сопоставление исходных данных текстового условия задачи с используемыми графическими способами подачи информации (рисунками, графиками, схемами, таблицами)
0-3 баллов	Ясность и полнота представленной текстовой информации	раскрытие сущности условия текстовой задачи, целостность представленных данных
0-3 баллов	Пространственная организация	логически структурированное расположение элементов визуального представления
0-3 баллов	Использование визуальных параметров	выбор визуальных параметров, улучшающих восприятие визуализированного условия задачи, а не препятствующих доступности его понимания
0-3 баллов	Унификация визуального представления	единое графическое и цветовое решение для символов, знаков, рисунков и т.д.
0-3 баллов	Наличие решения задачи	задача решена верно, решение соответствует требованиям к оформлению текстовых задач.

Таблица 2

Шкала оценки критериев сформированности навыка визуализации информации у обучающихся в баллах

Критерий оценки	Шкала критериев оценки в баллах			
	0	1	2	3
Подбор опорных сигналов и их кодировка	Подбор опорных сигналов произведен неверно, в следствие чего исходные данные текстовой задачи представлены в нецелесообразной форме, усложняющей решение.	Подбор опорных сигналов произведен верно, однако были упущены некоторые исходные данные, что привело к представлению в нецелесообразной форме.	Подбор опорных сигналов произведен верно, однако исходные данные текстовой задачи представлены в нецелесообразной форме.	Подбор опорных сигналов произведен верно, в следствие чего исходные данные текстовой задачи представлены в целесообразной форме.
Ясность и полнота представленной текстовой информации	Сущность условия текстовой задачи не раскрыта, информация является не понятной.	Сущность условия текстовой задачи раскрыта не полностью, имеются пробелы в представленных данных, что может привести к ошибочному выводу.	Сущность условия текстовой задачи раскрыта в полном объеме, однако имеется избыточный, ненужный объем данных, что может затруднить понимание ключевой задачи.	Сущность условия текстовой задачи раскрыта в полном объеме, что является достаточным для её понимания.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Пространственная организация	Элементы визуального представления расположены в хаотичном, нелогичном порядке, не имеют упорядоченной структуры.	Элементы визуального представления не имеют логически структурированного расположения, ключевая информация располагается в центре, в хаотичном порядке.	Элементы визуального представления не имеют логически структурированного расположения, однако ключевая информация располагается в центре.	Элементы визуального представления имеют логически структурированное расположение, наиболее важная информация располагается в центре.
Использование визуальных параметров	Визуальные параметры не используются.	Выбранные визуальные параметры логически не соотносятся с исходными данными текстовой задачи, препятствуют доступности понимания.	Имеется переизбыток подобранных визуальных параметров, что затрудняет восприятие визуализированного условия задачи, не происходит акцентирования внимания на изложенной информации.	Визуальные параметры подобраны в соответствии с исходными данными текстовой задачи, в полной мере улучшают восприятие визуализированного условия задачи, акцентируют внимание на изложенной информации.
Унификация визуального представления	Визуализированное условие текстовой задачи ограничивается одним цветом для символов, знаков, рисунков и т.д.	Визуализированное условие текстовой задачи не имеет единого графического и цветового решения для символов, знаков, рисунков и т.д.	Визуализированное условие текстовой задачи представлено в избыточном графическом и цветовом решении для символов, знаков, рисунков и т.д.,	Визуализированное условие текстовой задачи представлено в едином графическом и цветовом решении для символов, знаков, рисунков и т.д., присутствует оригинальность стиля.
Наличие решения задачи	1) Неправильный ход решения, приведший к неверному ответу; 2) Решение отсутствует.	1) Ход решения правильный, но оно не доведено до конца; 2) Ход решения правильный, но имеются существенные ошибки в вычислениях, приведшие к неправильному ответу.	1) Правильный ход решения. Получен верный ответ, но имеется ошибка в шагах решения, не повлиявшая на ход решения; 2) Правильный ход решения, все шаги выполнены правильно, но имеется вычислительная ошибка.	Ход решения верный, все шаги выполнены правильно, получен верный ответ.

Исходя из данных таблицы 1, в ходе выполнения диагностической работы по определению сформированности навыка визуализации информации обучающийся может максимально получить 18 баллов. С целью доступности понимания, повышения диагностической значимости и объективности, нами была составлена шкала соответствия полученных в ходе диагностической работы баллов и условного уровня сформированности навыка

визуализации информации у учащегося, которая представлена в таблице 3.

С целью проведения математической обработки полученных результатов могут быть использованы таблицы (таблица 4) со списком обучающихся, количеством набранных баллов по критериям (таблица 1) и условным уровнем сформированности навыка визуализации информации.

Таблица 3

Шкала соответствия набранных в ходе выполнения диагностической работы баллов и условного уровня сформированности у учащихся навыка визуализации информации

Диапазон баллов, полученных в ходе выполнения диагностической работы	Условный уровень сформированности навыка визуализации информации у обучающихся
0-8	Низкий
9-13	Средний
14-18	Высокий

Сформированность навыка визуализации информации у обучающегося по критериям

ФИО обучающегося	К1	К2	К3	К4	К5	К6	Общее количество баллов по критериям	Условный уровень сформированности навыка визуализации информации
Василий П*								

Таким образом, в ходе исследования, было установлено, что навык визуализации информации, позволяющий представлять большой объем данных в организованном, упорядоченном виде, удобном для восприятия, с целью решения учебных и познавательных задач, является в настоящее время актуальным, что обуславливает необходимость использования эффективной и результативной диагностики сформированности данного навыка.

В свою очередь, разработанный нами диагностический инструментальный позволяет не толь-

ко оценить фактический уровень сформированности навыка визуализации информации у обучающихся, но и выработать стратегию дальнейшего усовершенствования развиваемого навыка, разработать программу индивидуальной работы с обучающимися. В дальнейшем, разработанная с учетом требований ФГОС ООО диагностическая работа, может быть использована учителями математики и студентами педагогического направления подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бутко, Е.Ю. Развитие навыков смыслового чтения на уроках математики в 6 классе в рамках темы «Решение текстовых задач» / Е.Ю. Бутко, П.В. Жигалова. – Текст : непосредственный // XXII Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. Ч. 2. Общественные науки : (г. Нижневартовск, 6–7 апр. 2020) / науч. ред. Д.А. Погоньшев. – Нижневартовск : Нижневартковский государственный университет, 2020. – С. 157-161.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва, 1996. – 431 с. – Текст : непосредственный.
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 17.12.2010 г. № 1897. – URL: <https://clck.ru/NbHGg> (дата обращения: 11.11.2020). – Текст : электронный.
4. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5-9 классы : проект. – 3-е изд. перераб. – Москва : Просвещение, 2011. – 64 с. – Текст : непосредственный.
5. Рапуто, А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / А.Г. Рапуто. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5. – С. 138-141.
6. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза / В.Ф. Шаталов. – Архангельск, 1990. – 383 с. – Текст : непосредственный.
7. Эрдниев, П.М. Укрепление дидактических единиц как технология обучения / П.М. Эрдниев. – Москва : Просвещение, 1992. – 256 с.
8. Firat, E.E. Towards a survey of interactive visualization for education / E.E. Firat, R.S. Laramee. – Text : direct // EG UK Computer Graphics & Visual Computing, Eurographics Proceedings. – Swansea, 2018.
9. Presmeg, N. Visualization and Learning in Mathematics Education / N. Presmeg. – Text : direct // Encyclopedia of Mathematics Education / S. Lerman (eds.). – Springer International Publishing, 2014.

REFERENCES

1. Butko E.Ju., Zhigalova P.V. Razvitiye navykov smysloвого chtenija na urokah matematiki v 6 klasse v ramkah temy «Reshenie tekstovykh zadach» [Development of semantic reading skills in mathematics lessons in grade 6 within the topic “Text-task Solving”]. Pogonyshch D.A. (eds.) XXII Vserossiyskaja nauchno-prakticheskaja konferencija Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ch. 2. Obshhestvennyye nauki: (g. Nizhnevartovsk, 6–7 apr. 2020) [XXII All-Russian Scientific and Practical Conference of Nizhnevartovsk State University. Part 2. Social sciences]. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2020, pp. 157-161.
2. Davydov V.V. Teorija razvivajushhego obuchenija [Theory of Developmental Learning]. Moscow, 1996. 431 p.
3. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartnogo osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 17.12.2010 g. № 1897 [Elektronnyy resurs] [On the approval of Learning Standard for basic general education]. URL: <https://clck.ru/NbHGg> (Accessed 11.11.2020).
4. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Matematika. 5-9 klassy: projekt [Sample programs in academic subjects. Maths. 5-9 grades]. Moscow: Prosveshhenie, 2011. 64 p.
5. Raputo A.G. Vizualizacija kak neotemlejama sostavljajushhaja processa obuchenija prepodavatelej [Visualization as an integral part of the teacher training process]. Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya [International Journal of Experimental Education], 2010, no. 5. pp. 138-141.
6. Shatalov V.F. Pedagogicheskaja proza [Pedagogical prose]. Arhangel'sk, 1990. 383 p.
7. Jerdniev P.M. Ukrupnenie didakticheskikh edinic kak tehnologija obuchenija [Consolidation of didactic units as a learning technology]. Moscow: Prosveshhenie, 1992. 256 p.

8. Firat E.E., Laramée R.S. Towards a survey of interactive visualization for education. *EG UK Computer Graphics & Visual Computing, Eurographics Proceedings*. Swansea, 2018.
9. Presmeg N. Visualization and Learning in Mathematics Education. Lerman S. (eds.) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer International Publishing, 2014.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.А. Клендершикова, студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование (Профиль: Математика)», ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: klendershikovaa@yandex.ru.

Е.Ю. Бутко, преподаватель кафедры физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: butko@nvsu.ru, ORCID: 0000-0003-2276-0142.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.A. Klendershikova, 4-year student of the direction Pedagogical education (Mathematics), Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: klendershikovaa@yandex.ru.

E.Yu. Butko, Professor of the Department of Physical and Mathematical Education, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: butko@nvsu.ru, ORCID: 0000-0003-2276-0142.

УДК 378.147

Екатерина Владимировна Михальчи
г. Москва

Применение метода контент-анализа в обучении студентов инклюзивных групп

В статье рассматриваются особенности применения метода контент-анализа в учебном процессе студентов инклюзивных групп. Основные этапы контент-анализа представлены на основе примеров их проведения для учебной дисциплины «Социальная адаптация». Метод контент-анализа позволяет организовать самостоятельную работу студентов, дать им возможность ознакомления с основами научной работы, отбора научных источников, выбора необходимого материала из них и последующего анализа. Применение математико-статистических методов в контент-анализе дает возможность учащимся провести соответствующие расчеты и сделать выводы об употреблении терминов и понятий, выраженных отдельными словами или словосочетаниями. Полученные результаты контент-анализа позволяют студентам дать нравственную оценку употребления терминов в научной и публицистической литературе, а также сделать выводы о своем отношении к представителям разных социальных групп на основании анализа своего языкового сознания. Применение метода контент-анализа возможно в разных направлениях социальных наук и является эффективным для практической деятельности в области научной работы студентов.

Ключевые слова: контент-анализ, социальная адаптация, инклюзивные группы, психолингвистика.

Ekaterina Vladimirovna Mikhailchi
Moscow

Application of the method of content-analysis in teaching students of inclusive groups

The article discusses the features of the application of the method of content-analysis in the educational process of students of inclusive groups. The main stages of content analysis are presented on the basis of examples of their implementation for the discipline "Social adaptation". The content-analysis method allows students to organize independent work, give them the opportunity to familiarize themselves with the basics of scientific work, select scientific sources, select the necessary material from them and subsequent analysis. The use of mathematical and statistical methods in content-analysis enables students to carry out appropriate calculations and draw conclusions about the use of terms and concepts expressed in separate words or phrases. The obtained results of content-analysis allow students to give a moral assessment of the use of terms in scientific and journalistic literature, as well as draw conclusions about their attitude towards representatives of different social groups based on the analysis of their linguistic consciousness. Application of the method of content-analysis is possible in different areas of social sciences and is effective for practical activities in the field of scientific work of students.

Keywords: content analysis, social adaptation, inclusive groups, psycholinguistics.

Современные подходы к преподаванию гуманитарных дисциплин требуют поиска и применения различных методов и расширения направлений их реализации. Такие методы должны не только обеспечивать увеличение возможностей обучения студентов и развивать их профессиональные навыки и творческие способности, но и обучать основам научной деятельности, умению проводить анализ научной информации, в том числе с применением математико-

статистических методов, и выдвиганию собственных суждений. Процесс получения высшего образования ставит перед современными преподавателями задачи перенесения и интеграции методов из разных областей гуманитарных наук, их адаптации к разным научным направлениям и апробации в ходе учебного процесса, постоянного поиска новых подходов и приемов в обучении студентов и расширения практического опыта учебно-методической деятельности.

Одним из методов, который может быть интегрирован в различные области гуманитарных наук, является контент-анализ (от англ. *contents* – содержание). Этот метод возник в 30-ые гг. XX в. в результате научной работы американских социологов Г. Лассвелла (Lasswell Harold) и Б. Берелсона (Berelson Bernard). Сначала он использовался преимущественно в областях и сферах журналистики, литературоведения, политики, социальной пропаганды. Позже контент-анализ стал применяться в маркетинге, рекламной деятельности, психолингвистике, социальной психологии и т.п. Контент-анализ может быть как видом практической деятельности специалистов в названных выше областях и сферах и направленной на анализ «сообщений СМИ, заявлений политических деятелей, программ партий, правовых актов, рекламных и пропагандистских материалов, исторических источников и т.п.» [3], так и методом научной деятельности, направленной на «количественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей» [9].

Многие зарубежные и отечественные учёные занимались разработкой теоретических основ и практических подходов к использованию контент-анализа в общественных науках: М. Вебер [14], Б. Берелсон [12], К. Криппендорф [13], Л. Ньюман, А.Н. Алексеев [1], И.А. Пашинян, Р.В. Манекин [6] и др.

Под «контент-анализом» понимается «достаточно строгий научный метод, который предполагает систематическую и надёжную фиксацию определенных элементов содержания некоторой совокупности документов с последующей квантификацией (количественной обработкой) полученных данных» [10]. Он относится к неопросным методам, поскольку процесс размещения слов, символов и т.д. в тексте, обеспечивающий коммуникацию с читателем или получателем информации, не зависит от влияния со стороны исследователя, анализирующего содержание текста» [8]. Таким образом, контент-анализ включает в себя проведение качественного и количественного анализа содержания различных текстов и сообщений.

Проведение контент-анализа включает в себя несколько *этапов*:

1. подготовительный: определение совокупности изучаемых источников;
2. разработка исследовательского инструментария;
3. проведение пилотажного исследования;
4. кодирование массива документов;
5. статистическая обработка полученных данных;
6. интерпретация полученных данных [4].

Анализ теоретических источников позволил выделить следующие *направления* в применении контент-анализа в социальных науках:

– изучение документов (текстов) на основании формирования набора категорий (терминов) с последующей классификацией исследуемого материала по принципу частоты появления и повторения элементов выбранных категорий [11];

– применение математико-статистических методов для анализа текстов, вербальных сообщений и материалов из разных источников;

– качественная аналитика текстов и других сообщений, определений эмоциональной окраски и подтекста художественных произведений; особенностей представления содержания и просодики речевых сообщений;

– оценка поведения и психологических особенностей человека на основании текстовых сообщений, записей его слов и других материалов; изучение содержания литературных произведений, исторических документов, выступлений политиков и т.п.; анализ содержания рекламы и сообщений СМИ и их воздействия на индивидов, в том числе и скрытого; изучение социальных моделей, включающих вербальные аспекты поведения представителей больших и малых групп;

– интерпретация полученных результатов и определение типов коммуникационных моделей.

При обучении студентов перед преподавателем встают задачи организации научно-исследовательской работы учащихся, приобщения их к основам научной работы, развития у них умений использовать научную литературу и навыков постановки гипотез и выдвижения собственных суждений, научного анализа и проведения исследований. Для этого преподаватели должны заниматься поиском и апробацией новых методов и подходов, интегрировать их из смежных областей научной деятельности. В связи с этим положение имеет свою **актуальность** описание практического опыта использования метода контент-анализа в одном из направлений социальных наук.

Целью данной статьи является представление практического опыта использования метода контент-анализа в учебном процессе студентов инклюзивных групп.

Метод контент-анализа применяется автором при обучении студентов 1 курса направлений подготовки бакалавриата «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» Института бизнеса и делового администрирования РАНХиГС в процессе преподавания учебного курса «Социальная адаптация» на протяжении 5 лет, а также включен в качестве задания для самостоятельной работы студентов к разделу «Терминология инклюзивного образования» в учебно-методическое пособие «Инклюзивное образование» [7]. Часть групп на данных направлениях подготовки являются инклюзивными. В них обучаются студенты из разных социальных групп, в том числе лица с ОВЗ и инвалидностью, которые в ходе изучения данного учебного курса получают теоретические сведения и практический

опыт индивидуальной и групповой социальной адаптации в условиях образовательной организации.

В ходе изучения раздела курса «Социальная адаптация», посвященного описанию моделей взаимодействия членов общества с представителями социальных групп, а именно медицинской и социальной моделей, студентам предлагается провести контент-анализ.

Для подготовки к проведению контент-анализа учащиеся должны прочитать 10-15 науч-

ных или публицистических статей о выбранной социальной группе каждый. При чтении студенты должны выбрать те термины и понятия, которые авторы статей приводят для обозначения представителей социальных групп (табл. 1).

На следующем этапе студенты проводят тематико-статистический анализ использования терминов и определений представителей социальных групп в рамках контент-анализа (табл. 2).

Таблица 1

Набор терминов по социальной группе «Мигранты из других стран, регионов, из сельской местности»

№ п/п	Термины и определения
1	Мигранты
2	Беженцы
3	Иностранцы граждане/иностранцы
4	Чужаки / чужие
5	Иностранцы работники
6	Гастарбайтеры
7	Приезжие
8	Нелегалы
9	Иностранцы
10	Иммигранты
11	Пришлые
12	Переселенцы
13	Чужестранцы
14	Лица без гражданства
15	Представители диаспор
16	Нерусские

Таблица 2

Контент-анализ терминов по социальной группе «Сироты и дети, находящиеся на попечении государства»

№ п/п	Термины и определения	Количество употреблений терминов	Доля употреблений терминов (в %)
1	Дети, оставшиеся без попечения родителей	34	8
2	Дети-сироты	146	36
3	Лица, попавшие в трудную жизненную ситуацию	31	8
4	Приемные дети	45	11
5	Лица, потерявшие в период обучения обоих родителей или единственного родителя	19	5
6	Брошенные дети	52	13
7	Беспризорники	18	4
8	Дети, которые лишены семейного окружения	10	2
9	Воспитанники детских домов	45	11
10	Ребенок, лишившийся семьи	7	2

При проведении данного этапа контент-анализа студенты должны представить в табличной форме отобранные ими термины и указать их количество в прочитанных статьях. Далее им необходимо рассчитать удельный вес употреблений каждого термина в их общем числе.

Проведенные расчеты доли употребления терминов и определений в их общем количестве помогают учащимся провести качественный ана-

лиз и сделать выводы о том, каково отношение членов общества к представителям разных социальных групп и к какой социальной модели оно ближе по своим характеристикам.

Так доля употреблений терминов и определений представителей социальной группы «Сироты и дети, находящиеся на попечении государства» с негативными значениями и эмоциональной окраской (выделены серым оттенком (табл. 1)) больше,

чем доля терминов с нейтральным значением. Употребление в СМИ, в общении и в других видах социального взаимодействия терминов и определений с негативным значением в отношении представителей тех или иных социальных групп (лиц с инвалидностью, мигрантов, представителей разных национальных и религиозных меньшинств и т.п.) может стигматизировать [2] человека, наделять его унижительным и обидным прозвищем – «меткой», сильно обидеть и оскорбить, а также это может отразиться и на репутации и социальном статусе близких лиц такого человека.

Проведя анализ терминов и определений, студенты должны сделать выводы к контент-анализу с указанием к какой модели ближе отношение общества к представителям данной социальной группы – медицинской или социальной.

Контент-анализ оформляется в виде сводной таблицы с результатами отбора терминов и проведения математико-статистического анализа. Далее под таблицей приводятся выводы с указанием выбранной модели и другими характеристиками использования выбранных терминов и определений в научных публикациях. Также студенты приводят список с указанием прочитанных источников и с ссылками на них.

Проведение контент-анализа позволяет учащимся самостоятельно изучить категориальный аппарат дисциплины «Социальная адаптация»; научиться работать с научными источниками и выбирать в статьях необходимые материалы для последующего анализа; проводить математико-статистический анализ и представлять сводные данные в табличной форме; делать самостоятельные выводы и выявлять характеристики разных социальных групп. Также в процессе проведения контент-анализа студенты часто задумываются о том, что тоже употребляют в своей устной и пись-

менной речи определения и названия представителей социальных групп, которые могут обидеть или унижить их. Таким образом, студенты осознают необходимость употребления терминов и определений с нейтральным и позитивным социальным смыслом, начинают следить за своей речью и поправлять окружающих лиц, повышаются уровни их самоконтроля над процессом коммуникации, этичности и нравственности. Ведь, как писал академик Д. С. Лихачев: «Наш язык – это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни» [5].

Рассмотренный в данной статье метод контент-анализа, несмотря на его первоначальное возникновение и развитие в областях журналистики, литературоведения и в других филологических направлениях, может также применяться в разных направлениях социологии, в социальной психологии и психолингвистике.

Метод контент-анализа позволяет организовать самостоятельную работу студентов, дать им возможность ознакомления с основами научной работы, отбора научных источников, выбора необходимого материала из них и последующего анализа. Применение математико-статистических методов в контент-анализе дает возможность учащимся провести соответствующие расчеты и сделать выводы об употреблении терминов и понятий, выраженных отдельными словами или словосочетаниями. Полученные результаты контент-анализа позволяют студентам дать нравственную оценку употребления терминов в научной и публицистической литературе, а также сделать выводы о своем отношении к представителям разных социальных групп на основании анализа своего языкового сознания.

Метод контент-анализ может эффективно применяться в разных областях общественных наук и быть распространён в учебном процессе для большого числа дисциплин и курсов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, А.Н. Метод Жака Кайзера (из опыта исследований французской ежедневной прессы) / А.Н. Алексеев. – Текст : непосредственный // Проблемы современной зарубежной печати. – Ленинград, 1969. – С. 56-77.
2. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 306 с. – Текст : непосредственный.
3. Дмитриев, И.А. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры / И.А. Дмитриев // Пси-фактор. – 2005. – URL: <https://psyfactor.org/lib/k-a.htm> (дата обращения: 06.11.2020). – Текст : электронный.
4. Зотова, Л.Э. Социально-психологическая диагностика окружающей среды / Л.Э. Зотова, М.Ю. Краева. – Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 162 с. – Текст : непосредственный.
5. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – Москва : АСТ, 2018. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Манекин, Р.В. Контент-анализ, как метод исторического исследования / Р.В. Манекин. – Донецк : Информсервис, 1991. – 67 с. – Текст : непосредственный.
7. Михальчи, Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Е.В. Михальчи. – Москва : ЮРАЙТ, 2007. – 177 с. – Текст : непосредственный.
8. Ньюман, Л. Неопросные методы исследования / Л. Ньюман. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 1998. – № 6. – С. 119-129.
9. Пашинян, И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения / И.А. Пашинян. – Текст : непосредственный // Научная периодика: проблемы и решения. – 2012. – № 3. – С. 13-18.
10. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – Москва : Рефл-бук, 2001. – 656 с. – Текст : непосредственный.

11. Шевцов, А.М. Контент-анализ и его применение в оценке содержания объектов массовой культуры / А.М. Шевцов. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. – 2017. – № 1 (39). – С. 86-91.
12. Berelson, B. Content-analysis in communication research / B. Berelson. – Glencoe, I.L : Free Press, 1952. – Text : direct.
13. Krippendorff, K. Content analysis: An introduction to its methodology / K. Krippendorff. – Beverly Hills, CA, Sage, 1980. – Text : direct.
14. Krippendorff, K. Content analysis: An introduction to its methodology / K. Krippendorff. – Beverly Hills, CA, Sage, 1980. – Text : direct.

REFERENCES

1. Alekseev A.N. Metod Zhaka Kajzera (iz opyta issledovaniy francuzskoj ezhdnevnoj pressy) [Jacques Kaiser's method (from the experience of research in the French daily press)]. *Problemy sovremennoj zarubezhnoj pechati [Problems of modern foreign press]*. Leningrad, 1969, pp. 56-77.
2. Gulina M.A. Slovar'-spravochnik po social'noj rabote [Dictionary of Social Work]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 306 p.
3. Dmitriev I.A. Kontent-analiz: sushhnost', zadachi, procedury [Elektronnyi resurs] [Content analysis: essence, tasks, procedures]. *Psi-faktor [Psi Factor]*, 2005. URL: <https://psyfactor.org/lib/k-a.htm> (Accessed 06.11.2020).
4. Zotova, L. Je., Kraeva M. Ju. Social'no-psihologicheskaja diagnostika okruzhajushhej sredy [Socio-psychological diagnostics of the environment]. Moscow: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2016. 162 p.
5. Lihachev D.S. Pis'ma o dobrom i prekrasnom [Letters about good and beautiful]. Moscow: AST, 2018. 192 p.
6. Manekin R.V. Kontent-analiz, kak metod istoricheskogo issledovaniya [Content analysis as a method of historical research]. Doneck: Informservis, 1991. 67 p.
7. Mihal'chi E.V. Inkljuzivnoe obrazovanie: uchebnik i praktikum dlja bakalavriata i magistratury [Inclusive education: textbook and workshop for undergraduate and graduate programs]. Moscow: JuRAJT, 2007. 177 p.
8. N'juman L. Neoprosnye metody issledovaniya [Non-interrogative research methods]. *Sociologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 1998, no. 6, pp. 119-129.
9. Pashinjan I.A. Kontent-analiz kak metod issledovaniya: dostoinstva i ogranichenija [Content analysis as a research method: advantages and limitations]. *Nauchnaja periodika: problemy i reshenija [Scientific periodicals: problems and solutions]*, 2012, no. 3, pp. 13-18.
10. Pohepcov G.G. Teorija kommunikacii [Communication theory]. Moscow: Refl-buk, 2001. 656 p.
11. Shevcov A.M. Kontent-analiz i ego primenenie v ocenke soderzhaniya ob#ektov massovoj kul'tury [Content analysis and its application in assessing the content of objects of mass culture]. *Vektor nauki TGU [Science Vector of Togliatti State University]*, 2017, no. 1 (39), pp. 86-91.
12. Berelson B. Content-analysis in communication research. Glencoe, I.L: Free Press, 1952.
13. Krippendorff K. Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills, CA, Sage, 1980.
14. Krippendorff K. Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills, CA, Sage, 1980.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Михальчи, старший преподаватель Института бизнеса и делового администрирования, ФБГОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия, e-mail: missi-ice@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-4518-5227.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.V. Mihalchi, lecturer of the Institute of Business and Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, e-mail: missi-ice@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-4518-5227.

УДК 371.124

Анна Владимировна Ничагина
г. Санкт-Петербург

Совершенствование лекционно-семинарской системы обучения с использованием дистанционных образовательных технологий

В период карантинного режима коронавирусной инфекции, особое внимание обращается на обеспечение образовательных программ возможностями дистанционного обучения (distance learning), что свидетельствует об актуальности данного исследования. Автор показал возможность совершенствования лекционно-семинарской системы с использованием дистанционного обучения в высшем учебном заведении. В статье также анализируются различные трудности и современные требования применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в учебном процессе вуза. Автор уточняет определение понятия «дистанционное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ). В качестве примера представлены особенности использования платформ Blackboard и Zoom для работы педагога и бакалавров в информационной образовательной среде (ИОС).

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, образовательная платформа.

Anna Vladimirovna Nichagina
Saint Petersburg

Improvement of the lecture and seminar system of education using distance educational technologies

During the quarantine period, special attention has been paid to the provision of educational programs available for distance learning, which indicates the relevance of this study. The author set a goal to present possibility of improving lecture and seminar system distance learning in a higher educational institution. The article also compares various difficulties and are examined modern requirements of the distance learning technologies (DLT) in the educational process of the University. The author gives a definition of distance learning and distance learning technologies (DLT). The article offers an overview of using the Blackboard and Zoom platforms for the teacher's and bachelors' work within the information educational environment (IEE) are provided as an example.

Keywords: distance learning, distance learning technologies, educational platform.

В связи с экстремальными условиями пандемии в марте 2020 года Министерство образования и науки РФ рекомендовало всем образовательным организациям перейти на дистанционное обучение с применением ДОТ [5].

Обучение называется *дистанционным (distance learning)*, если оно основано на использовании информационных и электронных технологий и не содержит элементов классического преподавания и традиционных приемов взаимодействия педагога с обучающимися. В соответствии со статьей 16 (п.1) Федерального закона № 273-ФЗ, к *дистанционным образовательным технологиям (ДОТ)* относят технологии, которые реализуются посредством информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии участников образовательных отношений, т.е. преподавание на расстоянии [8].

В средствах массовой информации отмечается, что принудительная и массовая организация учебного процесса с применением ДОТ повлекла за собой серьезные изменения традиционных приемов преподавания в системе высшего образования. С одной стороны, стали ясны границы онлайн-образования и сформировалось представление о невозможности перевода учебного процесса ВУЗа в постоянный удаленный режим. С другой стороны, изменилось в целом отношение к дистанционному образованию тех, кто верил только в традиционный формат [1].

Несомненно, использование новых видов обучения стимулировало всех педагогических работников к самообразованию и овладению современными информационно-образовательными технологиями. Следовательно, актуальными остаются вопросы: с какими трудностями встречаются студенты и преподаватели в условиях дистанционного обучения? Какие необходимо соблюдать требования (условия) к организации образовательного процесса в вузе с применением ДОТ? Как совершенствовать методы преподавания педагогических дисциплин в вузе в формате ДОТ?

Целью статьи: выделить условия совершенствования организации, проведения лекций и практических занятий посредством платформ Blackboard Learn и Zoom.

В последние годы проблема сохранения качества образования с применением дистанционных образовательных технологий оказалась в центре внимания ученых: определены особенности и перспективы развития ДОТ (С.В. Гурьев, 2018; С.Р. Усманов, 2018 и др.); разработан алгоритм решения учебных задач с использованием элементов ДОТ (К.В. Алексеева, 2016 и др.); дана характеристика системного применения ДОТ в развитии личностно-профессиональных качеств будущих педагогов (Н.А. Паранина, 2016; А. Сайедамин, 2017; Е.М. Суходолова и др.); выделены основы использования ДОТ в системе повышения квалификации педагогов (Н.Г. Масюкова и др.).

Анализ современной литературы по теме исследования [2], [3], [7] позволил выделить *основные проблемы*, которые мы объединили в две группы: технический фактор и человеческий фактор.

Первая группа основана на *технической готовности образовательной организации*. С одной стороны применение системы дистанционного, электронного и смешенного обучения не является нововведением и большинство ВУЗов имеют платформы, но с другой – из-за высокого уровня нагрузки, электронные средства обучения начали давать сбой.

Так, по требованиям Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, с 2017 года начали разрабатываться *электронные образовательные ресурсы (ЭОР)* по учебным дисциплинам. С 2018 года основной системой для дистанционного обучения стало применение платформы Blackboard Learn. Благодаря такой технической готовности наш вуз (ЛГУ им. А.С. Пушкина) оказался наиболее подготовленными к экстремальным условиям работы в марте-июле 2020 года. На сегодняшний день мы активно используем дистанционную систему обучения с применением ЭОР, что нашло отражение в наших исследованиях [4].

Вторая группа подразумевает *готовность участников образовательных отношений к удаленному (дистанционному) обучению*. Практика показывает [6], что у большинства педагогов (75%) использование ДОТ было только в теории или на бытовом уровне. Поэтому приёмы очного и ди-

станционного обучения использовались вперемешку и по своему личному усмотрению.

По итогам организации удаленного формата обучения в период карантинного режима был проведен опрос преподавателей кафедры педагогики и педагогических технологий (ПиПТ), который показал, что с одной стороны компьютерная грамотность у значительной части профессорско-преподавательского состава находится на уровне ниже среднего (53%), особенно это характерно для педагогов группы «категория 65+». С другой стороны, сами студенты (55%) показали низкий уровень мотивации к удаленному (дистанционному) обучению, а большинство (85%) воспринимают эту форму обучения как время свободное от учебы.

В ноябре 2020 года на базе нашей кафедры (ПиПТ) была организована Международная научная конференция «Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества», где преподаватели делились опытом использования ДОТ в обучении студентов ВУЗа.

– Дистанционное обучение как инновационная технология образования в современной социокультурной ситуации (Отв. д.п.н., проф. Л.В. Ковалова).

– Повышение эффективности использования платформы Blackboard в период дистанционного обучения студентов (Отв. к.п.н., доц. М.И. Морозова).

– Организация образовательного процесса в вузе в формате дистанционных образовательных технологий (Отв. к.п.н., доц. А.В. Ничагина) и др.

В рамках секции «Развитие личности педагога в условиях непрерывного профессионального образования» проводился опрос, в котором приняли участие бакалавры 4-го курса (направлению подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование») в количестве 22 человек. Анкета была составлена с целью уточнения трудностей и проблем в организации процесса обучения с использованием ДОТ. Далее перечислим вопросы и обобщенные ответы на них.

Вопрос 1. Какие сложности появились в период дистанционного (удаленного) обучения? Все опрошенные (100%) выделили только технические сложности; из них 59% уточнили, что не были готовы к онлайн-обучению; другие (36,3%) отметили низкий уровень контента.

Вопрос 2. Как вы устанавливались обратная связь с преподавателем в формате ДОТ? Все (100%) указали современные онлайн-ресурсы: WhatsApp, электронную почту, платформы Zoom и Blackboard Learn.

Вопрос 3. Чем отличается проведение лекционных и семинарских занятий в формате ДОТ? Все респонденты (100%) отметили только одно отличие: лекции проводились с использованием презентации преподавателя, а задания на практических оформлялись в виде студенческого доклада.

Вопрос 4. Каким образом оценивались результаты вашей самостоятельной работы студента в условиях удаленного обучения? Все опрошенные предъявляли задание педагогу дистанционно по электронной почте; часть из них (27,3%) отчитывалась через Skype.

Вопрос 5. Что вам хотелось бы усовершенствовать в организации лекционных и семинарских занятий в условиях ДОТ? Значительная часть опрошенных (45,6%) желает облегчить свое взаимодействие с педагогом посредством создания онлайн-среды с автоматической проверкой выполненного задания. Другие (36,54%) хотят использовать разнообразные сервисы для проведения видеоконференций.

При дальнейшей организации учебного процесса в вузе мы учли результаты данного опроса. Поэтому в настоящее время активно применяем две платформы Blackboard Learn и Zoom. В качестве примера поясним особенности проведения лекционных и практических занятий.

Платформа Blackboard Learn используется с целью реализации принципа интерактивности и эффективного взаимодействия всех участников образовательных отношений. Данная система позволяет представить учебный материал в виде текста, рисунка, таблицы, схемы; оформить материалы для текущего и итогового контроля в виде списка вопросов или батареи тестов. Управление образовательным процессом осуществляется посредством инструкций и объявлений.

Платформу Zoom используем для онлайн-встреч, что позволяет разнообразить подачу лекционного материала:

– теоретическую информацию сопровождаем презентациями с устным комментарием схем, таблиц, диаграмм, фактов и пр.;

– пояснение терминологии и событий осуществляется с помощью интерактивной доски, которая встроена в платформу;

– наличие чата позволяет писать сообщения и передавать файлы.

Практические занятия в Zoom схожи по структуре с занятиями в очной форме, однако для повышения эффективности считаем необходимым:

– организационный момент начинать с проверки звука, камеры, пояснения правил работы и особенностей взаимодействия через чат; а также с визуализации темы, плана работы на интерактивной доске;

– в основной части после проверки домашнего задания (например доклад с презентацией и последующим обсуждением) организовать индивидуальную и/или групповую работу, например: решение практических задач из сборника упражнений; создание таблицы и редактирование текста с помощью инструментов (Рисование, Текст, Редактор); работа с фрагментами схем по образцу (Smart-Art) и пр.

– контроль и оценка результатов обучения осуществлять посредством размещения выполненного задания в чате; выполнение онлайн-тестов (по ссылке), выборочный устный опрос по вопросам и пр.

Проведенное исследование позволило отметить, что совершенствование методов преподавания педагогических дисциплин в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий требует особого подхода к организации и проведению лекционных, практических занятий, самостоятельной работы, контроля и оценки результатов обучения.

В качестве вывода предложим ряд условий, которые позволяют совершенствовать лекционно-семинарскую систему обучения с использованием ДОТ:

1. На платформе Blackboard Learn работа со студентами организуется исключительно с применением ЭОР, который разрабатывается не как отдельный инструмент, а как часть образовательного комплекса. Образовательный ресурс должен включать:

- 1) структуру (блоки учебного материала с совместным использованием объектов);
- 2) предметное содержание (фрагменты текста, иллюстрации, элементы гипермедиа);

3) метаданные (характеристика структуры и содержимого).

2. На платформе Zoom целесообразно организовывать занятия следующим образом:

- начинать с орг. момента – это техническая проверка камеры, звука, а также переключки, объяснение правил и пр.;

- осуществлять визуализацию темы, плана занятия и ожидаемых результатов; использовалась интерактивную доску;

- организовать подачу учебного материала с помощью таблиц, схем и видео ссылок; при этом слайды и презентации сопровождать комментированием;

- материал для подготовки и для обсуждения предоставлять студентам заранее и желательно в формате Word;

- в процессе организовать обратную связь (с помощью задаваемых вопросов) и самостоятельную работу студента;

- в конце проводить формативное оценивание;

- поддерживать комфортную психологическую атмосферу.

Таким образом, взятые за основу условия при организации процесса обучения в высшей школе на современных онлайн-ресурсах позволяют более эффективно управлять качеством образования бакалавров в условиях дистанционного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Валерий Фальков об актуальных вопросах образования. – Текст : электронный // Научная Россия : информ. портал. – URL: <https://scientificrussia.ru/articles/valerij-falkov-ob-aktualnyh-voprosah-obrazovaniya> (дата обращения: 17.03.2020).
2. Гурьев, С.В. Современное дистанционное обучение : монография / С.В. Гурьев. – Москва : Русайнс, 2018. – 117 с. – Текст : непосредственный.
3. Масюкова, Н.Г. Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий : монография / Н.Н. Масюкова. – Ставрополь : SKIRO ПК и ПРО, 2018. – 216 с. – Текст : непосредственный.
4. Ничагина, А.В. Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима / А.В. Ничагина. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 207-223.
5. Российская Федерация. М-во просвещения. Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего образования в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории РФ : приказ от 17 марта 2020 г. № 104. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/750dd535d2c38b2a15cd47c9ea44086e/> (дата обращения: 17.03.2020). – Текст : электронный.
6. Результаты исследования “Проблемы перехода на дистанционное обучение глазами учителей” в Республике Башкортостан. – Текст : электронный // Проектно-учебная лаборатория медиакоммуникаций в образовании. – Москва : НИУ ВШЭ, 1993–2020. – URL: <https://cmd.hse.ru/education/> (дата обращения: 27.08.2020).
7. Рулиене, Л.Н. Электронная информационно-образовательная среда современного университета : монография / Л.Н. Рулиене. – Улан-Удэ : Бурятский госуниверситет, 2018. – 147 с. – Текст : непосредственный.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Просвещение, 2015. – 160 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Valerij Fal'kov ob aktual'nyh voprosah obrazovaniija [Elektronnyi resurs] [Valery Falkov: on topical issues of education]. *Nauchnaja Rossija*: inform. portal [*Scientific Russia*]. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/valerij-falkov-ob-aktualnyh-voprosah-obrazovaniya> (Accessed 17.03.2020).
2. Gur'ev S.V. Sovremennoe distancionnoe obuchenie: monografija [Modern distance learning]. Moscow: Rusajns, 2018. 117 p.
3. Masjukova N.G. Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelja v processe povyshenija kvalifikacii s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij: monografija [Development of teacher's methodological competence in the process of advanced training using distance learning technologies]. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2018. 216 p.

4. Nichagina A.V. Jelektronnyj obrazovatel'nyj resurs kak sredstvo organizacii pedagogicheskoy praktiki bakalavrov v period karantinnogo rezhima [Electronic educational resource as a means of organizing the pedagogical practice of bachelors during the quarantine regime]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina [Pushkin Leningrad State University Journal]*, 2020, no. 2, pp. 207-223.
5. Rossijskaja Federacija. M-vo prosveshhenija. Ob organizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti v organizacijah, realizujushih obrazovatel'nye programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija v uslovijah rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii na territorii RF: prikaz ot 17 marta 2020 g. № 104 [Elektronnyj resurs] [On the organization of educational activities in organizations that implement educational programs for primary general education in the context of the spread of a new coronavirus infection in the Russian Federation]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/750dd535d2c38b2a15cd47c9ea44086e/> (Accessed 17.03.2020).
6. Rezultaty issledovanija "Problemy perehoda na distancionnoe obuchenie glazami uchitelej" v Respublike Bashkortostan [Elektronnyj resurs] [Results of the study "Problems of transition to distance learning through the eyes of teachers" in the Republic of Bashkortostan]. *Proektno-uchebnaja laboratorija mediakommunikacij v obrazovanii [Design and training laboratory of media communications in education]*. Moscow: NIU VShJe, 1993–2020. URL: <https://cmd.hse.ru/education/> (Accessed 27.08.2020).
7. Rulien L.N. Jelektronnaja informacionno-obrazovatel'naja sreda sovremennogo universiteta : monografija [Electronic information and educational environment of a modern university]. Ulan-Udje: Burjatskij gosuniversitet, 2018. 147 p.
8. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation"]. Moscow: Prosveshhenie, 2015. 160 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Ничагина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогических технологий, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: 89315104502@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7630-0446.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Nichagina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Technologies, Pushkin Leningrad State University, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: 89315104502@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7630-0446.

УДК 378.016:811

**Юлия Вячеславовна Оларь,
Татьяна Викторовна Хильченко**
г. Шадринск

**Использование возможностей электронного дистанционного обучения на
практических занятиях по английскому языку в информационно-
образовательном пространстве вуза**

В статье раскрываются актуальность электронного дистанционного обучения, сущность технологий дистанционного обучения и возможности их реализации в информационно-образовательном пространстве вуза. Авторы обобщают собственный опыт реализации технологий дистанционного обучения на практических занятиях по английскому языку в вузе. В статье описаны достоинства и раскрыты возможности использования технологии видеоконференций, реализуемой на платформе «Zoom». Приведены примеры поэтапной организации речевого взаимодействия студентов на практических занятиях по английскому языку и во внеучебной деятельности с использованием ресурсов платформы «Zoom» по конкретной учебной теме. Обобщены возможности внутривузовской электронной информационной образовательной среды для обеспечения обучающихся учебно-методическими материалами и организации взаимодействия с различной степенью интерактивности между преподавателем и обучающимися, описаны модули: глоссарий, опрос, тест, гиперссылка, папка, задание, файл и примеры их интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, технологии дистанционного обучения, информационные коммуникационные технологии (ИКТ), информационно-образовательное пространство.

**Yulia Vyacheslavovna Olar,
Tatiana Victorovna Khilchenko**
Shadrinsk

**The use of the distance e-learning opportunities at the English practical classes within
the information and educational environment of the higher educational institution**

The article deals with the necessity of distance electronic learning, the essence of distance learning technologies and possible ways of their implementation in the information and educational environment of the higher educational institution. The authors summarize the experience of distance learning technologies implementation in the English practical classes in a higher educational institution. The Zoom videoconference technology advantages and its opportunities are summarized. The

examples of particular steps of organizing students' speech interaction on a conversational topic at the English practical classes and in extracurricular activities by means of Zoom platform are given. The University electronic information environment possibilities are summed up and the examples of its Glossary, Questionnaire, Test, Hyperlink, Folder, Task, File modules integration into the educational process are described in detail.

Keywords: distance learning, e-learning, distance learning technologies, information and communication technologies, information and educational environment.

Динамично развивающееся образовательное пространство, тенденция к трансформации различных сегментов современного образовательного процесса вследствие адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям приводят к активному внедрению дистанционных форм обучения в высшей школе.

Современные модели совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, использование инноваций в образовательном процессе высшей школы учитывают методический потенциал передовых информационных и компьютерных технологий.

Тезис инновационности образовательного процесса напрямую согласовывается с интерактивными ИКТ технологиями, которые в значительном объеме вошли в высшую школу через создание электронных образовательных продуктов и использование возможностей электронного дистанционного обучения. Учитывая современные негативные явления в мире, связанные с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, многие ученые, практикующие преподаватели и учителя делают в своих изысканиях акцент на максимальное использование возможностей дистанционного обучения.

Как отмечается во многих научных публикациях, своими корнями современные процессы дистанционного обучения уходят в так называемое «корреспондентское обучение» или «обучение по переписке» (середина XIX века в Европе). Прогресс дистанционного обучения был обусловлен, во-первых, результатом технических возможностей совершенствования оперативной почтовой связи; во-вторых, качественным и количественным развитием системы образования, существенным признаком которого было расширение университетской структуры, появление ряда специализированных частных и государственных образовательных учреждений, заинтересованных в применении инновационных форм обучения [4]. На современном этапе под дистанционной формой обучения понимается новая организация образовательного процесса, которая базируется на принципе самостоятельного обучения, при котором обучающиеся отдалены от преподавателя в пространстве и во времени, однако имеют постоянную возможность поддерживать с ним диалог в виртуальном пространстве [3, С.69].

В России дистанционное обучение получает все более широкое распространение, о чем свидетельствует тот факт, что и в нормативных правовых актах уже уделяется большое внимание дистанци-

онному, электронному и иным видам современного обучения. Например, в ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дается определение дистанционных образовательных технологий (при помощи которых реализуется дистанционное обучение), т.е. образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [5]. В научный арсенал современного преподавателя также входит такой термин как «электронное обучение», под которым, согласно Статьи 16 Закона «Об образовании в РФ» понимают организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательной программы информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [5]. На наш взгляд, на современном этапе целесообразно говорить об организации электронно-дистанционного обучения в информационно-образовательном пространстве вуза. Согласно Э.Р.Диких, под информационно-образовательным пространством понимают неразрывное единство информационных ресурсов, технологий и средств информационного взаимодействия, обеспечивающих получение информации субъектами образовательного процесса в образовательных целях [2]. В таком пространстве выделяются: субъекты образования, средства обучения и электронные информационно-образовательные ресурсы, электронные технологии и средства коммуникации [1].

Анализ существующих исследований и разработок в области технологий дистанционного обучения, приводит к выделению универсальных технологий и платформ, которые могут быть использованы в образовательном процессе вуза: технология видеоконференций, реализуемая на платформах Zoom, Discord, Skype для организации реального общения в режиме онлайн; телевизионно-спутниковая технология, основанная на применении интерактивного телевидения: теле- и радиолекции, видеоконференции, виртуальные практические занятия; технология электронной почты для организации опосредованного общения; сетевые технологии для размещения различных учебных материалов (в том числе видеолекций, мультимедийных презентаций, тестов) во внутривузской

электронной информационной образовательной среде в целях обеспечения обучающихся учебно-методическими материалами и взаимодействия с различной степенью интерактивности между преподавателем и обучающимися; кейсовые технологии, основанные на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов и их рассылке для самостоятельного изучения обучающимися при организации регулярных консультаций у преподавателей.

Цель статьи – обобщить опыт реализации технологий дистанционного обучения при организации практических занятий по английскому языку в гуманитарном институте Шадринского государственного педагогического университета.

При проведении практических занятий по иностранному языку на младших курсах отделения иностранных языков одной из наиболее распространенных технологий в условиях организации дистанционного обучения является технология видеоконференций, реализуемая на платформе «Zoom». Достоинством этой технологии для проведения практических занятий по иностранному языку является возможность организации реального общения преподавателя и обучающихся в режиме онлайн. Технология видеоконференций на платформе «Zoom» удобна для проведения учебных занятий по всем аспектам иностранного языка: практической фонетике, практической грамматике, практического курса первого иностранного языка благодаря следующим возможностям:

- возможность видео и аудиосвязи с каждым участником видеоконференции;
- демонстрация экрана (screenshot) для введения нового языкового материала, сопровождения объяснения грамматического материала, демонстрации видефрагментов, мультимедийной презентации, наглядного материала, картинок, схем с выделением необходимых фрагментов по ходу объяснения и т.д. При этом существует возможность передать функцию управления мышью студенту, что способствует пониманию усвоил он тему или нет;
- наличие чата, в котором можно писать ответы на различные задания, обмениваться сообщениями и т.д. Важной функцией является возможность отправить в чат ссылку на учебный материал, контрольную работу как индивидуально, так и всей группе студентов;
- наличие функции «сессионные залы» (breakout rooms) для организации парной и групповой работы при организации речевого взаимодействия обучающихся на иностранном языке.

При необходимости преподаватель может сочетать использование нескольких возможностей платформы одновременно – прослушивать диалог / полилог одной из групп студентов, при этом дав задание остальным, связанное с материалом мультимедийной презентации на экране.

Самое сложное в организации онлайн занятий для преподавателя – составить материал так, чтобы его было удобно использовать в онлайн формате. На наш взгляд, необходим план занятия, который студенты могут видеть при демонстрации экрана компьютера преподавателя на платформе «Zoom» для направления их деятельности.

Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов требует постоянного внимания со стороны преподавателя. В режиме реального времени возможность создания подлинной иноязычной среды в целях формирования и совершенствования коммуникативных навыков раскрывается в следующих возможностях:

- 1) использование интерактивных методов обучения (дискуссии, проекты, обучение в сотрудничестве, исследовательская деятельность);
- 2) организация видеосвязи с носителями языка;
- 3) использования возможностей социальных сетей, чатов, форумов;
- 4) привлечение достоверной актуальной информации из сети Интернет, возможность визуализации информации;
- 5) использование коммуникативных методов обучения (дискуссии, дебаты, круглые столы, ролевые и деловые игры).

Рассмотрим пример исследовательской деятельности студентов 2 курса на серии занятий и во внеучебной деятельности в процессе изучения темы «Система здравоохранения в разных странах». Работа осуществляется с минигруппами из трех-четырех человек на платформе «Zoom».

Step 1: Search for the information on Health Systems of Russia, the UK and the USA according to several aspects. Студенты получают ссылку в чате на ряд вебсайтов с информацией о системах здравоохранения в России, Великобритании и США. Каждая минигруппа работает в разных сессионных залах, создавая сравнительную таблицу и наполняя ее ключевыми словами и реалиями. Одна минигруппа сравнивает системы здравоохранения США и Великобритании, другая – России и США, третья – России и Великобритании. Общение студентов происходит на английском языке, преподаватель заходит в залы и наблюдает за процессом.

Step 2: Write a list of questions for the interview of some people living in these countries. На втором этапе работа продолжается индивидуально. Каждый студент составляет два-три вопроса разных типов жителям тех стран, системы здравоохранения которых он рассматривает. Затем в минигруппах в разных сессионных залах студенты составляют и обсуждают лист интервью. После этого преподаватель выводит всю учебную группу в общий сессионный зал для составления общего опросника для жителей всех трёх стран.

Step 3. Conduct your interviews. Данный этап происходит во внеучебное время в течение двух-трех дней. Определенное количество жителей Рос-

сии, Великобритании и США опрашиваются с помощью электронной почты, социальных сетей, чатов, форумов, аудио- или видеозвонков.

Step 4. Summarize the results of your survey. Обобщение результатов опроса происходит в мини-группах во внеучебное время с помощью видеоконференции.

Step 5. Role-play. Present the results of your survey in a Debate club "Health Care in Need of Reform". Студенты участвуют в ролевой игре, являясь представителями стран, в которых они проводили исследование. Предварительно они разрабатывают ролевые карточки, согласно которым будут вести дискуссию. Один из студентов выполняет роль ведущего ток шоу. В процессе ролевой игры студенты демонстрируют результаты исследований с помощью функции «Демонстрация экрана».

Очень распространенным опытом проведения практических занятий на младших курсах отделения иностранных языков является сочетание нескольких технологий дистанционного обучения. На наш взгляд, можно успешно сочетать технологию видеоконференций с сетевыми технологиями, предоставляющими возможность пользоваться учебно-методическими материалами электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) вуза, выполнением контрольных и тестовых заданий в рамках того / иного курса.

Работа в электронной информационной образовательной среде Шадринского государственного педагогического университета разнообразна и достаточно эффективна. Преподаватель размещает учебные материалы в разделах соответствующих учебных дисциплин. Для практических занятий по английскому языку ЭИОС предоставляет возможность прикрепления следующих материалов: глоссарий, опрос, тест, гиперссылка, папка, задание, файл.

Модуль «Глоссарий» позволяет создавать список изучаемых лексических единиц (ЛЕ) с их определениями на английском языке. Данное упражнение направлено на расширение лексического запаса студентов. Преподаватель распределяет определенные ЛЕ между студентами, которые работают индивидуально и прикрепляют результаты в одну папку для общего пользования. В течение семестра удобно повторять пройденный материал как для выполнения предлагаемых коммуникативных упражнений, так и для написания контрольных работ. Причем каждый студент, работая с данным модулем, может производить поиск и просмотр записей как по алфавиту, так и по категории, дате прикрепления или автору. Глоссарий – это высокоэффективный ресурс для проверки фактов, требующих запоминания.

Модуль опроса позволяет преподавателю задать вопрос и предложить варианты ответа. Результаты могут быть необходимы для принятия совместного решения группы по дальнейшему изучению материала, а также могут быть важны препода-

вателю для быстрой проверки понимания предлагаемого для объяснения / изучения материала. В таком случае задание опроса может выглядеть так:

How well do you understand Unreal Conditionals of Type II?

- perfectly
- fairly
- quite well
- so-so
- not at all

Элемент курса «Тест» предлагает преподавателю создавать тесты из вопросов разных типов, таких как: верно/неверно, множественный выбор, на соответствие, короткий ответ, числовой ответ. Такие тесты удобны в использовании при текущем и итоговом контроле, а также для самооценки студентов. Кроме того, тесты могут носить обучающий характер и иметь целью повышение мотивированности студентов.

Модуль «Гиперссылка» позволяет преподавателю прикрепить веб-ссылку на ресурс, находящийся в свободном доступе. Необходимо отметить, что в ЭИОС ссылку можно разместить в двух вариантах: встроеной в страницу и открывающейся в новом окне. На занятиях по практической грамматике мы часто используем вер-ссылки на такие известные ресурсы как British Council LearnEnglishTeens, BBC Learning English, Test-English.com и другие.

Модуль «Папка» предоставляет возможность расположить смежные файлы в одной папке с целью удобного использования при минимальной прокрутке на странице курса. Одну папку целесообразно использовать по тематическому принципу. В этом случае студенты ориентированы на все материалы по определенной теме, что снижает вероятность непонимания и снижения мотивации у студентов.

Учебный элемент «Задание» предполагает, что преподаватель прикрепляет коммуникативные задания, собирает работы студентов для оценивания, а также предоставляет отзывы на их работы. В данное задание студенты помещают текстовые документы с выполненными заданиями, аудио- и видеофайлы, изображения, схемы, ментальные карты или таблицы. Например, при работе по практическому курсу иностранного языка студенты получают следующие задания:

- Составьте монолог по одной из проблемных тем, прикрепите аудио или видео своего ответа.
- Представьте лексические единицы по изученной теме в виде ментальной карты.
- Представьте информацию текста в табличной форме.
- Напишите отзыв на просмотренный видеофрагмент, используя изученные лексические единицы.

Преподаватель имеет возможность оставить отзыв в виде комментария или загрузить файл с исправленным ответом студента. Важно отметить

вариативность отметки – баллами, процентами, пользовательской шкалой оценивания. Итоговая оценка помещается в Журнал оценок.

Модуль «Файл» является наиболее используемым в процессе иноязычной подготовки студентов младших курсов, т.к. с его помощью преподаватель прикрепляет необходимую информацию. В процессе видеоконференции студентов просят зайти на страницу курса в ЭИОС и открыть необходимый файл. Кроме того, несколько файлов могут быть представлены под именами студентов для организации индивидуальной работы на занятии и во внеурочное время.

В целом, работа в электронной информационной образовательной среде удобна, понятна и,

несомненно, способствует повышению эффективности образовательного процесса.

В заключении следует отметить, что электронное дистанционное обучение с использованием онлайн платформ, обусловленное мировым интересом и сложившейся ситуацией с пандемией, не препятствует повышению качества образовательного процесса. С одной стороны, использование данных платформ позволяет систематизировать существующий опыт электронного дистанционного обучения, с другой стороны, ведет к интеграции данного опыта в образовательный процесс, нацеленный на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуразаков, М.М. Представление информационно-образовательной среды в образовательном киберпространстве / М.М. Абдуразаков, О.Н. Цветкова, И.В. Миронова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8, № 6-1. – С.167-172.
2. Диких, Э.Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве : дис. ... канд. пед. наук / Э.Р. Диких. – Омск, 2014. – 193 с. – Текст : непосредственный.
3. Карпенко, М.П. Будущему образованию – технологии будущего / М.П. Карпенко. – Текст : непосредственный // Обозреватель – Observer. – 1999. – № 6. – С. 69-72.
4. Осипова, Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л.Б. Осипова, О.М. Горева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22567137> (дата обращения: 11.12.2020).
5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/> (дата обращения: 11.12.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Abdurazakov M.M., Cvetkova O.N., Mironova I.V. Predstavlenie informacionno-obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nom kiberprostranstve [Presentation of the educational information environment in educational cyberspace]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2016, vol. 8, no. 6-1, pp.167-172.
2. Dikih Je.R. Podgotovka studentov bakalavriata k professional'noj pedagogicheskoj dejatel'nosti v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve: Diss. kand. ped. nauk [Preparation of undergraduate students for professional pedagogical activity in the information and educational space. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Omsk, 2014. 193 p.
3. Karpenko M.P. Budushhemu obrazovaniju – tehnologiju budushhego [Future education - technology of the future]. *Obozrevatel' – Observer*, 1999, no. 6, pp. 69-72.
4. Osipova L.B. Goreva O.M. Distancionnoe obuchenie v vuze: modeli i tehnologii [Elektronnyi resurs] [Distance learning at the university: models and technologies]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2014, no. 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22567137> (Accessed 11.12.2020).
5. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyi resurs] [On education in the Russian Federation]. URL: <https://base.garant.ru/77687681/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/> (Accessed 11.12.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.В. Оларь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск, Россия, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

Т.В. Хильченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск, Россия, e-mail: tkhill@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-4952-8247.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.V. Olar, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: julolar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4529-931X.

T.V. Khilchenko, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: tkhill@rambler.ru, ORCID: 0000-0003-4952-8247.

**Яна Олеговна Опарина,
Оксана Анатольевна Шабанова**
г. Санкт-Петербург

Развитие познавательного интереса и учебной мотивации через внедрение модели персонализированного обучения

В статье рассматриваются вопросы эффективного использования средств дистанционного обучения, решения проблемы мотивации и развития познавательного интереса школьников на примере возможностей цифровой образовательной платформы «СберКласс». Анализируется специфика, достоинства и недостатки, а также перспективы использования электронных образовательных ресурсов для повышения уровня мотивации как одаренных, так и академически неуспевающих учащихся. Затрагивается вопрос необходимости развития навыков soft skills (гибких навыков). Описывается практика внедрения шкалы учебных целей, как возможность построения индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровая образовательная платформа, мотивация, развитие познавательного интереса, персонализированная модель обучения.

**Iana Olegovna Oparina,
Oksana Anatolievna Shabanova**
Saint Petersburg

Development of cognitive interest and learning motivation through the introduction of a personalized learning model

The article discusses the issues of effective use of distance learning tools, solving the problem of motivation and the development of the cognitive interest of schoolchildren on the example of the capabilities of the digital educational platform "SberClass". The specificity, advantages and disadvantages, as well as the prospects for using electronic educational resources to increase the level of motivation of both gifted and academically unsuccessful students are analyzed. The question of the need to develop soft skills is touched upon. The practice of introducing a scale of educational goals is described as an opportunity to build an individual educational trajectory.

Keywords: distance learning, digital educational platform, motivation, development of cognitive interest, personalized learning model.

На сегодняшний день одной из основных целей современного образования является формирование всесторонне развитой личности, включенной в социально значимую деятельность общества. В современных реалиях только лишь знаний по отдельным предметам школьной программы недостаточно для успешной профессиональной деятельности, поэтому возникла необходимость развития soft skills или гибких навыков, под которыми подразумевается комплекс независимых от конкретной работы навыков (коммуникабельность, умение работать в команде, эмоциональный интеллект, критическое мышление и др.). Пресыщение учебного процесса теоретическими знаниями ставит перед современным образованием проблему, когда ученики владеют широким спектром теоретических знаний, которые они не могут применить на практике. Реализация компетентно-деятельностного подхода предполагает не только владение знаниями и способами, но и применение их как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях, когда необходим творческий подход в решениях той или иной проблемы. Средства цифровой дидактики предоставляют возможность включения в педагогическую практику заданий, отвечающих требованиям современного образования. Из учебной практики исчезает изложение материала,

так как теперь фокус ориентирован на развитие регулятивных и коммуникативных навыков учащихся. Ученик точно знает, над чем он работает и зачем ему это надо. Построение индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося становится обязательным условием прохождения учебного материала. Учитель имеет широкий спектр средств, которые помогают ему организовывать такой процесс: электронные образовательные ресурсы, готовые образовательные платформы, а также возможности открытого образования. Безусловно, развитие гибких навыков у подрастающего поколения при такой организации процесса становится одной из основных задач школы. При этом при организации персонализированного обучения, направленного на развитие soft skills, на первый план выдвигается вопрос мотивации обучающихся, как одаренных, так и академически неуспевающих.

Вопросы мотивации активно разрабатывались как в зарубежной, так и в отечественной науке. Еще в начале XX века Л.С. Выготский [1] обозначил проблему изучения связей, объединяющих эмоции с более сложными психологическими системами, которую определил как одну из главных задач научной психологии. Он одним из первых установил тесную связь между интеллектуальной и эмоцио-

нально-волевой сторонами личности, подчеркивая, что именно их совместная работа лежит в основе успешной жизнедеятельности. В своих трудах другой отечественный ученый А.Н. Леонтьев [2] отмечал, что нельзя рассматривать мышление в отрыве от чувственной деятельности. В. Хеннингом [3], сотрудником Центрального института по изучению проблем молодежи в Лейпциге, были выделены виды мотивов учебной деятельности в соответствии с ценностными притязаниями, а именно:

- гражданский мотив как долг;
- познавательный мотив как притязание на овладение новым знанием и навыками;
- мотив социальной идентификации с родителями как притязание на признание со стороны родителей своих заслуг в учебе и поведении;
- мотив социальной идентификации с учителем как притязание на признание со стороны учителя своих высоких достижений в учебе и поведении;
- мотив переживания как притязание на способность испытывать особые эмоции, связанные с привлекательностью учебного материала, его занимательностью и многообразием;
- материальный мотив как притязание на некий залог в будущем, создающий базу для достойной материальной жизни;
- мотив значения как притязание на высокий социальный престиж среди сверстников.

Параллельно с этим актуальным стало дистанционное обучение. Эпидемиологическая ситуация 2020 года показала сложность в организации нетрадиционного для многих педагогов удаленного взаимодействия с учащимися. Это обосновывает возросший спрос на электронные цифровые платформы для обучения. Были модернизированы и расширены уже существовавшие до этого системы, а также представлены новые, исходя из существующих научных разработок в сфере образования и психологии, представляющие хорошо структурированный, разнообразный и качественный учебный материал, мотивирующий ребенка на изучение учебных предметов по своей выбранной траектории.

Одной из таких платформ стал «СберКласс» – школьная цифровая платформа (ШЦП), анонсированная Сбербанком в 2019 году. Согласно положению основной целью обучения с применением ШЦП как важной составляющей в системе непрерывного образования является обеспечение доступности качественного и эффективного образования всеми категориями обучающихся независимо от места их нахождения, состояния здоровья и социального положения с учетом индивидуальных образовательных потребностей на основе персонализации процесса образования. Обучение с использованием ШЦП является одной из форм организации обучения, которое составлено в соответ-

ствии с требованиями ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт), ПООП (примерные основные образовательные программы) и позволяет внедрить в процесс персонализированную модель образования. Главной идеей такой модели является то, что учащийся выступает субъектом учебной деятельности. Ему предоставляется возможность самостоятельно проектировать собственную образовательную траекторию, выбирать себе учебные цели и задачи, контролировать свое время, выбирать задания и их уровень сложности, способы их решения. В персонализированной модели используется шкала учебных целей – структурированный по уровням ожидаемый результат:

1.0 – начальный уровень заинтересованности (принципиальной готовности) к изучению модуля.

2.0 – первый уровень: уровень простейшего понимания, не механическая репродукция; действия по образцу, непосредственное применение формул и алгоритмов; отдельные элементы сложного действия (например, на 3.0 играть в баскетбол, на 2.0 – подача определенным типом, ведение мяча и проч.).

3.0 – второй уровень: целевое умение, на которое направлено содержание модуля; анализ и понимание, которое можно применить к разным примерам и обстоятельства; синтез нескольких простых элементов.

4.0 – третий уровень: исследование, проектирование, перенос знаний и умений в другой предмет или дисциплинарную область, синтетическое (охватывает разные темы одного предмета) или междисциплинарное умение, применение знаний в практических ситуациях.

Учащийся может выбрать свою форму работы: индивидуально, в парах или в группе, а также материалы, которые необходимы для решения учебной задачи: документы, иллюстрации, видеофрагменты и др. Подобная модель создает условия для индивидуализации воспитания и развития, для реализации потенциала личности. Создатели платформы подчеркивают, что платформа – это инструмент в реализации персонализированной модели образования, она не может заменить учителя. Учитель выступает в качестве навигатора, помощника в случае необходимости для учащихся. Безусловным плюсом платформы является подход к обучению и поддержке именно преподавателей. Прежде чем начать использование платформы необходимо пройти курс подготовки, где специалисты сервиса подробно разбирают специфику работы, отвечают на возникающие вопросы и оказывают методическую помощь.

Анализируя платформу, можно выделить следующие особенности:

1. Структурирование материала вокруг больших идей (ключевых, базовых понятий) по каждому предмету – модулей. Трудоемкость модуля составляет от 3 до 24 астрономических

часов (45 минут урока и на каждый урок 15 минут домашнего задания). Эта цифра не является окончательной и может изменяться педагогом в зависимости от возможностей конкретного класса. Трудоемкость междисциплинарных модулей не менее 8 часов. В структуре модуля выделяют следующие компоненты:

- шкалы учебных целей (уровни 2.0, 3.0, 4.0);
 - ведущие («большие») идеи — фундаментальное ядро содержания модуля;
 - ключевые понятия;
 - задачи для учащихся, включая проблемные вопросы, которые будут решены в процессе освоения модуля (в выполнении задач, дискуссиях, решении кейсов и пр.); модули содержат избыточное количество задач, т. е. ученик имеет возможность выбрать их одно или несколько из широкого «веера»;
 - примерный тематический план (ориентировочный, гибкий);
 - формы организации образовательного процесса;
 - способы оценки и самооценки, формы итогового контроля;
 - ресурсное обеспечение модуля.
2. Возможность создания персонального плана совместно с учеником;
 3. Возможность настройки каждого модуля в соответствии с возможностями отдельных учеников;
 4. Выбор тех или иных задач самим учеником на определённом этапе прохождения модуля;
 5. Возможность создания собственного модуля учителем;
 6. Возможность использования игровых элементов для мотивации учащихся;
 7. Постоянный мониторинг достижений каждого ученика по отдельным предметам и в целом.

На возможностях мотивации стоит остановиться подробнее. На платформе мотивационному блоку уделяется особое внимание, что является несомненным плюсом как при работе с заинтересованными, одаренными детьми для поддержания и углубления предметного интереса, так и для академически неуспевающих, поскольку дает возможность в своем темпе познакомиться с наиболее интересными аспектами темы. В качестве мотивирующего блока платформа предлагает разные типы заданий: как проблемные, неоднозначные вопросы, так и игровые формы (тотализаторы), видеофрагменты для анализа, иллюстративный материал, в том числе юмористический, популярный среди учащихся (мемы). Каждый мотивационный блок плавно переходит в блок усвоения новых знаний.

Основной акцент в предложенных заданиях сделан на организацию работы в парах и в группах.

Такая форма работы предполагает формирование самообучающегося сообщества с постепенной передачей ответственности от учителя к ученикам. Педагог помогает детям осмыслить цели посещения школы, выяснить соотнесение с личными интересами и целями. Развитие учебной самостоятельности становится основной задачей педагога. Конечно, это не происходит сразу. Требуется время для перестройки учебной деятельности. Сначала происходит сокращение доли фронтального обучения и наполнение учебными задачами, ориентированными на работу в парах, группе. Потом детям предоставляется право влиять не только на свою образовательную траекторию, но и на жизнь в классе и в школе. Без внедрения культуры персонализированного обучения организация такого процесса обучения невозможна. Групповые формы работы, вариативность выбора заданий, распределение заданий по уровням целей позволяют быть успешным каждому ученику, соперничать с самим собой, ведь платформа позволяет проверить выполнение задания каждым учеником, оценить весь спектр индивидуальных достижений, в том числе и развитие гибких навыков. Разнообразие форм оценивания (автоматическая проверка, самопроверка учеником по представленным ключам, взаимопроверка школьниками по ключам, например, в парах, индивидуальная проверка учителем по рубриктору), сопровождение задания четкими критериями оценивания, которые видны ребенку сразу, исключает субъективность отметки, позволяет ребенку двигаться в нужном ему темпе.

Несмотря на это у платформы есть ряд минусов. Школьная цифровая платформа – это средство для качественного внедрения персонализированного обучения в классе. Но как у всех электронных средств обучения есть определенные требования к техническим устройствам: браузер, качество сети Интернет дома, современное программное обеспечение. Использование платформы на уроке ставит вопрос обеспечения класса техническими средствами, имеющими доступ к сети Интернет, и организации учебного пространства, предлагающего выбор своего способа изучения темы: работа в группе, в парах, индивидуально. Особое внимание придется уделить работе с родителями и выработке общего видения с ними организации учебного процесса в школе и дома. Следует сказать и о том, что любая платформа не будет работать без учителя, его умения ввести в тему, организовать и сопровождать процесс, давать качественную обратную связь. Для такой модели обучения нужен учитель, который не боится изменить привычную методику обучения, который готов стать партнером для своих учеников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 6. Научное наследие / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
3. Лидерс, А.Г. Мотивы учения у школьников / А.Г. Лидерс, В. Хенниг. – Текст : электронный // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801161.htm> (дата обращения: 5.11.2020).
4. СберКласс : [web-сайт]. – Москва : ШЦП, 2020. – URL: <https://sberclass.ru/> (дата обращения: 05.11.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij. V 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo [Collected Works. In 6 vols. Vol. 6. Scientific heritage]. Moscow: Pedagogika, 1984. 400 p.
2. Leont'ev A.N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
3. Liders A.G., Hennig V. Motivy uchenija u shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Motives of learning among schoolchildren]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1980, no. 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801161.htm> (Accessed 5.11.2020).
4. SberKlass: [web-sajt] [Elektronnyi resurs] [SberKlass]. Moscow: ShCP, 2020. URL: <https://sberclass.ru/> (Accessed 05.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Я.О. Опарина, учитель истории, ГБОУ школа №100, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: yana.oparina@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4231-7447.

О.А. Шабанова, учитель русского языка и литературы, ГБОУ школа №100, г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: shabanova.73@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7728-6324.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ya.O. Oparina, The history teacher, school № 100, St. Petersburg, Russia, e-mail: yana.oparina@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4231-7447.

O.A. Shabanova, The teacher of Russian language and literature, school № 100, St. Petersburg, Russia, e-mail: shabanova.73@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7728-6324.

УДК 378

**Екатерина Васильевна Осокина,
Илья Евгеньевич Брюховских,
Татьяна Андреевна Масликова
г. Шадринск**

Опыт использования банка инновационных бизнес-идей в подготовке инженерных кадров

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме использования банка инновационных бизнес-идей в подготовке инженерных кадров. В материале описывается функционал и особенности разработки и использования банка инновационных бизнес-идей для проекта «Стартап/бизнес-проект как диплом». Наполнение данного банка будет осуществляться постепенно, в начале за счет проведения конкурса инновационных бизнес-проектов и за счет работ студентов реализованных в рамках дисциплины «Бизнес-планирование и проектирование», далее туда будут включаться также идеи предприятий и организаций региона. Идеи и разработки из этого банка можно будет использовать для написания выпускных квалификационных работ и других студенческих проектов, заключающихся в выполнении выбранного проекта в рамках предприятия, либо в интересах предприятия, либо в формате стартапа.

Ключевые слова: стартап, бизнес-проект, бизнес-идея, технические средства, инженерные кадры.

**Ekaterina Vasilyevna Osokina,
Ilya Evgenievich Bryukhovskikh,
Tatyana Andreevna Maslikova
Shadrinsk**

Experience in using the Bank of innovative business ideas in training engineering personnel

The article is devoted to the current topic of using the Bank of innovative business ideas in the training of engineering personnel. The article describes the functionality and features of the development and use of the Bank of innovative business ideas for the project "Startup/business project as a diploma". Filling this Bank will be carried out gradually, at the beginning due to the competition of innovative business projects and due to the work of students implemented in the framework of the

discipline "Business planning and design", then the ideas of enterprises and organizations in the region will also be included. Ideas and developments from this Bank can be used for writing final qualification papers and other student projects that involve the implementation of the selected project within the enterprise, either in the interests of the enterprise, or in the format of a startup.

Keywords: startup, business project, business idea, technical means, engineering personnel.

Вуз сам по себе — идеальное место для создания стартапа. Много пассионарных и умных людей несколько лет находятся в постоянном взаимодействии: это и сами студенты, и молодые учёные, и преподаватели. Такая среда позволяет экспериментировать с идеями и знаниями, а доступ к интеллектуальным ресурсам и исследованиям новых технологий должен в теории порождать новые стартапы. Например, Microsoft, Facebook, Airbnb и многие другие крупные компании зародились именно в вузах. В России из известных можно вспомнить АВВУУ, созданный студентом МФТИ Давидом Яном, и Timerpad, созданный студентами ВШЭ [1].

С 2021 года студенты 40 российских вузов смогут защищать выпускные квалификационные работы в виде стартапа, это предусмотрено программой «Цифровая экономика». По сообщению Минобрнауки РФ, программа «Стартап как диплом» направлена на вовлечение талантливых обучающихся в развитие экосистемы технологического предпринимательства, а также на поддержку бизнеса, находящегося на начальной стадии. Бизнес-проекты выпускников могут быть как реально существующими (с юридическими лицами и сформированной командой), так и находиться в стадии идеи. Впервые в пробном режиме программа стартовала три года назад в Дальневосточном федеральном университете и на сегодняшний день нашла отклик в ряде вузов [2].

Основное отличие стартапа как диплома в том, что студенты во время учёбы, одни или в команде, создают реальный бизнес, а в конце защищают его показатели перед представителями инновационной экосистемы, в том числе потенциальными инвесторами. Такой формат хорош еще тем, что позволяет вовлекать студентов совершенно разных направлений: в одной команде могут оказаться менеджеры, программисты, биологи.

Сейчас каждый вуз вынужден сам думать, как внедрить такой формат, какие внутренние документы нужно принять, в какие внести изменения и что в них учесть. Причем сейчас не существует не только инструкций, но даже каких-либо понятных рекомендаций. Некоторые регламенты и положения могут отличаться даже внутри одного университета (например, на разных факультетах), тем более — между вузами.

В настоящее время в Шадринском государственном педагогическом университете ведется работа по стимулированию обучающихся бакалавриата и магистратуры к разработке проектов в интересах конкретных предприятий области, либо в формате стартапа инновационного бизнес-проекта. Для обеспечения данной деятельности

необходимо регулярно проводить конкурсы инновационных бизнес-идей и предпринимательских и инновационных проектов, с целью выявления талантливой молодежи, а также создать банк инновационных бизнес-идей, для осуществления накопления идей и их последующей реализации в рамках выпускных квалификационных работ или инновационных бизнес-проектов.

Все полученные в ходе обучения, а также проведения конкурса бизнес-идей проекты будут накапливаться в банке инновационных бизнес-идей, для организации их дальнейшей реализации. Данный банк разрабатывается проектным коллективом рассматриваемого гранта и представляет собой информационную систему позволяющую осуществлять хранение информации, ее обработку, поиск, систематизацию.

Разрабатываемая информационная система (далее будет использоваться обозначение ИС) представляет из себя банк идей, которые могут быть использованы в качестве исходного материала для создания и развития будущих проектов. Систематизация позволит упростить процесс выбора тем для создания новых проектов и улучшения существующих решений.

Информационная система разрабатывалась с использованием следующих программных средств:

- язык программирования PHP;
- язык программирования HTML;
- язык описания внешнего вида CSS;
- система управления базами данных (СУБД) PostgreSQL.

Дополнительно следует отметить, что для функционирования и установки системы обязательно наличие сервера, для обеспечения доступа к ней различных пользователей (руководители научных коллективов, руководители выпускными квалификационными работами и др.). Внешний облик проекта описан посредством HTML и CSS, а работа с базами данных осуществляется под управлением СУБД PostgreSQL. Использование конкретно этой СУБД оправдано, в первую очередь, открытостью и отсутствием лицензионных ограничений, а также несложной настройкой и стабильностью работы.

В ходе подготовительной работы были определены требования к будущей системе. Важно понимать, для чего создаётся программный продукт — правильное понимание этого вопроса определяет возможности программы и её функции. Система выполняет задачи по работе с внесённой информацией, а именно: ввод, хранение, изменение и удаление. Для того, чтобы обеспечить пользователя всем нужным функционалом, ИС имеет форму ввода и обработки следующих данных:

– информация об авторе (авторах) проекта (ФИО, место учебы, группа/класс, контактная информация);

- название проекта;
- направление проекта;
- описание идеи (аннотация проекта);
- дополнительная информация, относящаяся к проекту (например, дата внесения в систему, возможные предложения по разработке, особенности);
- ключевые теги, для организации поиска проектов.

Также предусмотрена возможность редактирования уже созданных записей: это пригодится в типовых ситуациях (например, появление более подробного описания разрабатываемого проекта, смена названия или исправление авторских данных). Существует функция удаления информации о проекте на случай неактуальности идеи по тем или иным причинам. В ходе разработки проекта учитывалось и то обстоятельство, что пользователями системы в перспективе будут являться не только преподаватели и студенты инженерных специальностей, но и других направлений подготовки, не связанных с информационными технологиями. Это значит, что интерфейс системы должен быть простым и понятным; он не должен быть перегружен множеством элементов. Для достижения наилучшего результата произведена оптимизация внешнего вида проекта.

Дополнительно затронем тему процесса разработки информационной системы. Если проанализировать требования, то можно прийти к выводу, что поставленная задача имеет вполне очевидный и конкретный путь решения. Возможны различные пути реализации проекта, каждый из которых кардинальным образом отличается и может требовать от программиста навыков работы в совершенно разных областях. Данная система разрабатывается классическими инструментами без использования дополнительных средств и специфических программ. В результате проект будет отвечать всем поставленным требованиям и выполнять возложенные на него задачи.

В дальнейшем планируется расширить спектр функций разрабатываемой системы включить в нее инновационные бизнес-проекты, а не просто идеи, требующие включения в процесс реализации специалистов из разных областей (разработчики программного обеспечения, приложений для мобильных устройств, специалисты по компьютерной графике, управлению проектами, специалисты в области маркетинговых исследований, продвижения товаров и услуг на рынке, рекламы, а также психологи и др.). Добавится возможность привлекать к разработке проектов студентов старших курсов и педагогов разных профилей, а также менторов из предпринимательского и бизнес-сообщества Курганской области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Музыченко, В.В. HR в СТАРТАПе : практ. пособие / В.В. Музыченко. – Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 224 с. – URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=457398> (дата обращения: 12.11.2020). – Текст : электронный.
2. Токарев, Б.Е. Маркетинг инновационно-технологических стартапов: от технологии до коммерческого результата / Б.Е. Токарев. – Москва : Магистр : ИНФРА-М, 2018. – 264 с. – URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=948439> (дата обращения: 12.11.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Muzychenko, V.V. HR v STARTAPe : prakt. posobie [HR at STARTUP]. Moscow : NIC INFRA-M. 2015. 224 p. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=457398> (Accessed: 12.11.2020).
2. Tokarev, B.E. Marketing innovacionno-tehnologicheskikh startapov: ot tekhnologii do kommercheskogo rezul'tata [Marketing of innovative and technological startups: from technology to commercial result]. Moscow : Magistr : INFRA-M. 2018. 264 p. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=948439> (Accessed: 12.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: osokinaek@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7861-166X.

И.Е. Брюховских, студент 4 курса направления подготовки «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Т.А. Масликова, студент 4 курса направления подготовки «Прикладная информатика в экономике», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor of the chair of physical-mathematical and information-technological education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: osokinaek@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7861-166X.

I.E. Bryukhovskikh, 4th year student of the training program «Software of computer engineering and automated systems», Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

T.A. Maslikova, 4th year student of training program «Applied Informatics in Economics», Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Ирина Владимировна Прояева,
Алия Дамировна Сафарова**
г. Оренбург

Некоторые свойства аффинных преобразований плоскости

В данной статье рассмотрены особенности изучения одного из красивейших преобразований плоскости - аффинного, практически не изучаемого в курсе геометрии средней школы. Основное внимание в работе авторы акцентируют внимание на свойствах аффинного преобразования. Важность и трудность изучения теории аффинного преобразования связана в первую очередь с многогранностью и вариативностью как таковых. В статье представлена классификация аффинных преобразований по различным признакам. Особое внимание уделяется общей идеи применения теории к решению задачи. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на занятиях по курсу «Геометрия» в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовке будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: аффинное преобразование, прямая, коллинеарность точек, фигура на плоскости.

**Irina Vladimirovna Proyaeva,
Aliya Damirovna Safarova**
Orenburg

Some properties of affine transformations of the plane

This article discusses the features of studying one of the most beautiful transformations of the plane - the affine one, which is practically not studied in the course of high school geometry. The authors focus on the properties of the affine transformation. The importance and difficulty of studying the theory of affine transformation is primarily related to the versatility and variability as such. The article presents a classification of affine transformations by various characteristics. Special attention is paid to the General idea of applying the theory to the problem solution. The method of introduction of the main methods of studying this issue presented in the article was implemented in a specific educational process in the course "Geometry" at the Orenburg state pedagogical University in the preparation of future bachelors in the direction of "Pedagogical education" and allowed to increase the efficiency of mastering the material studied by students.

Keywords: affine transformation, straight line, collinearity of points, shape on the plane.

Знание геометрических преобразований плоскости, свойств этих преобразований и умение применять их при решении задач является значимым элементом математической культуры студентов и школьников [1]. Применение различных видов преобразований позволяет найти грани сопереживания математики с физикой, химией, биологией, техникой. Понятия и факты геометрии постоянно применяются при решении практических задач [2]. Решая задачи, приходится не только делать чертежи и применять теоремы, но и сопоставив алгебраические или иные формулы с геометрическими фактами, увидеть геометрическое решение задачи. Суть метода геометрических преобразований состоит в построении модели одной теории (в нашем случае традиционной евклидовой геометрии) в объектах другой (группы геометрических преобразований).

Отдельные виды геометрических преобразований встречаются еще в древности. С шестнадцатого века стали быстро развиваться геометрические исследования о преобразованиях, получивших впоследствии наименование аффинные. Аффинная геометрия, изучающая свойства фигур, инвариантных при любых аффинных преобразованиях, создавалась в трудах немецких математиков А.Ф. Мебиуса (1790 г. – 1868 г.), Ю. Плюккера (1801 г. – 1868 г.), английского ученого

И. Ньютона (1642 г. – 1727 г.). Особенно важны работы таких крупных математиков, как Л. Эйлер (1707 г. – 1783 г.), А.К. Клеро (1713 г. – 1765 г.), Н.И. Лобачевский (1792 г. – 1856 г.). К семидесятым годам девятнадцатого века накопилось много сведений относительно разных геометрических преобразований. Актуальной стала задача их классификации и общей систематизации. Эту задачу выполнил немецкий математик Ф. Клейн (1927 г. – 2019 г.), который положил в основу классификации геометрических преобразований и соответствующих ветвей геометрии понятие группы.

В природе и технике мы постоянно встречаемся с явлениями, в процессе которых те или иные объекты меняют свою форму, размеры или расположение в пространстве. Изучая преобразования какой-либо фигуры, их не рассматривают как протекающий во времени процесс, а ограничиваются рассмотрением и сопоставлением исходной фигуры F и фигуры F^1 которая возникает в результате преобразования.

Рассмотрим преобразование плоскости, при котором вместе с преобразованием плоскости осуществляется преобразование всех фигур, лежащих на ней.

Преобразованием плоскости называется биективное отображение плоскости на себя. Справедлива теорема: «Множество преобразований плос-

кости образует группу относительно композиции преобразований» [3].

Подгруппой группы преобразований является группа аффинных преобразований плоскости. Подгруппой группы аффинных преобразований является группа подобий плоскости. В группу подобий как подгруппы входят: а) группа подобий первого рода, подгруппой которой является группа гомотетий с общим центром; в) группа движений плоскости, подгруппой которой является группа движений первого рода, которая состоит из группы параллельных переносов и группы поворотов с общим центром.

Геометрия – это наука, изучающая такие свойства фигур, которые остаются инвариантными при всех преобразованиях некоторой группы. Таким образом, аффинную геометрию на плоскости можно определить как теорию, изучающую свойства фигур, которые сохраняются при аффинных преобразованиях плоскости.

Преобразование подобие (в том числе и движение) является, в известном смысле, простейшим преобразованием плоскости. Сохраняя такие свойства фигур, как величину угла, отношение длин отрезков и другие, подобие является в тоже время сравнительно «слабым» преобразованием: подобие квадрат переводит только в квадрат, окружность – в окружность. Рассмотрим более «сильные» преобразования. Единственным требованием, предъявляемым к этим преобразованиям, будет преобразование прямой в прямую. Такого рода преобразования играют большую роль в теории и практике изображения пространственных фигур на плоскости.

Преобразование аффинной плоскости, отображающее три коллинеарные точки на три коллинеарные точки, называется аффинным. Можно доказать, что преобразование, сохраняющее коллинеарность точек, оставляет неизменным простое отношение трех точек. Это утверждение называется теоремой Дарбу. Поэтому введем следующее определение аффинных преобразований. Аффинным преобразованием плоскости называется такое преобразование плоскости, которое сохраняет коллинеарность точек и простое отношение трех точек. Можно доказать, что существует и притом единственное аффинное преобразование плоскости, преобразующее три произвольно заданные неколлинеарные точки соответственно в три произвольно заданные три неколлинеарные точки. Поэтому любое аффинное преобразование плоскости может быть задано указанием тройки точек, не лежащих на одной прямой, и их образов при данном аффинном преобразовании [4].

Аффинные преобразования плоскости обладают следующими свойствами:

1) аффинное преобразование отображает три точки, не лежащие на одной прямой, в три точки, не лежащие на одной прямой;

2) аффинное преобразование сохраняет порядок расположения точек на прямой;

3) аффинное преобразование преобразует прямую в прямую, отрезок в отрезок, луч в луч, полуплоскость в полуплоскость;

4) аффинное преобразование отображает параллельные прямые в параллельные прямые;

5) аффинное преобразование сохраняет отношение параллельных отрезков;

6) аффинное преобразование преобразует пересекающиеся прямые в пересекающиеся прямые, и точку пересечения пересекающихся прямых – в точку пересечения их образов;

7) для любых двух треугольников ABC и $A_1B_1C_1$ существует и притом единственное аффинное преобразование, которое точки A, B, C , переводит в точки A_1, B_1, C_1 соответственно;

8) аффинные координаты точки инвариантны относительно аффинных преобразований плоскости;

9) отношение площадей двух аффинных фигур сохраняет свое значение при любом аффинном преобразовании;

10) любое аффинное преобразование либо сохраняет, либо меняет ориентацию плоскости.

Аффинное преобразование называется преобразованием первого рода, если оно не меняет ориентацию плоскости, и преобразованием второго рода, если оно меняет ориентацию плоскости. Из определения и свойств аффинного преобразования следует, что подобие и движение плоскости относятся к аффинным преобразованиям.

Аффинные преобразования можно классифицировать по различным признакам. Рассмотрим классификацию аффинных преобразований по числу неподвижных (инвариантных) точек, то есть точек, которые совпадают со своими образами.

1) Существуют аффинные преобразования, не имеющие инвариантных точек. Примером такого преобразования является параллельный перенос. Преобразования этого вида называются свободно-аффинными.

2) Нетрудно убедиться, что аффинное преобразование, имеющее три инвариантные точки, не лежащие на одной прямой, совпадает с тождественным преобразованием плоскости.

3) Существуют аффинные преобразования с одной неподвижной точкой. Например – поворот вокруг точки на ориентированный угол, или гомотетия. Аффинные преобразования, имеющие одну инвариантную точку, называются центроаффинными.

4) Существуют аффинные преобразования, отличные от тождественного преобразования, которые имеют по крайней мере две инвариантные точки. Такие преобразования называются перспективно-аффинными или родством. Можно доказать, что в этом случае любая точка, принадлежащая прямой, проходящей через неподвижные точки, является инвариантной точкой. То есть перспективно-аффинное преобразование имеет целую прямую неподвижных точек, которая называется осью родства. Пусть перспективно-аффинное пре-

образование задано осью и двумя соответственнымими точками A и A_1 при данном родстве. Если прямая AA_1 параллельна оси родства, то перспективно-аффинное преобразование называется сдвигом плоскости. Если прямая AA_1 не является прямой, параллельной оси родства, то родство называется косым сжатием. Обозначим точкой P – точку пересечения прямой AA_1 и оси родства, и $\overrightarrow{PA_1} = k\overrightarrow{PA}$. Число k является постоянным для данного перспективно-аффинного преобразования, $k \neq 0$ и называется коэффициентом сжатия. Если $k = -1$, то сжатие называется аффинной симметрией. Можно дать самостоятельное определение аффинной симметрии. Пусть x – некоторая прямая, a – прямая, пересекающая x . Зададим отображение плоскости на себя, при котором образ M_1 всякой точки M плоскости определяется так: MM_1 параллельна прямой a , MM_1 пересекает прямую x в точке P , то $\overrightarrow{PM_1} = \overrightarrow{PM}$, то есть точка P – середина отрезка MM_1 . Такое преобразование плоскости называется аффинной симметрией, прямая x – осью симметрии, прямая a – направлением симметрии.

Таким образом, любое аффинное преобразование плоскости, отличное от тождественного преобразования, либо не имеет инвариантных точек, либо имеет одну инвариантную точку, либо целую прямую неподвижных точек.

Идея применения преобразований плоскости к решению задач состоит в следующем. Фигуру, заданную в задаче, с помощью некоторого преобразования преобразуют в фигуру, для которой эта задача имеет более простое решение. Затем полученные результаты переносят на данную фигуру, применив преобразование, обратное рассмотренному преобразованию. Аффинные преобразования обладают по сравнению с движением и подобием наибольшими возможностями, так как позволяют данный треугольник преобразовать в любой другой треугольник. Поэтому произвольный параллелограмм $ABCD$ можно преобразовать в квадрат. Для этого надо задать аффинное преобразование так, чтобы треугольник ABC преобразовался в равнобедренный, прямоугольный треугольник. Аффинное преобразование позволяет преобразовать любую трапецию $ABCD$ в равнобедренную трапецию $A_1B_1C_1D_1$. Для этого надо треугольник ABE , где точка E – точка пересечения прямых, содержащих боковые стороны AD и BC трапеции $ABCD$, преобразовать в равнобедренный треугольник $A_1B_1E_1$ где точка E_1 – точка пересечения прямых, содержащих боковые стороны A_1D_1 и B_1C_1 трапеции $A_1B_1C_1D_1$. Очевидно, что с помощью аффинных преобразований можно решать только задачи, которые связаны с аффинными свойствами фигур. Рассмотрим пример решения задачи с помощью аффинных преобразований [5].

Задача 1

Дано: ABC - треугольник, точки A_1, B_1, C_1 , делят соответственно стороны BC, CA, AB в одном и

том же отношении. Точка P является точкой пересечения медиан треугольника ABC , точка P_1 – точкой пересечения медиан треугольника $A_1B_1C_1$, точка P_2 – точкой пересечения медиан треугольника, образованного прямыми AA_1, BB_1, CC_1 .

Доказать: $P \equiv P_1 \equiv P_2$

Доказательство. Пусть аффинное преобразование задано точками A, B, C и их образами B, C, A . Тогда треугольник ABC перейдет в треугольник $B_1C_1A_1$ (рис.1)

Аффинное преобразование сохраняет простое отношение трех точек, лежащих на одной прямой. Поэтому точка P является инвариантной точкой данного преобразования. Рассмотренное аффинное преобразование переводит в треугольник $B_1C_1A_1$, и точка P_1 так же является инвариантной точкой. Прямые AB и BC соединяют соответственные точки аффинного преобразования и данные прямые не являются параллельными. Поэтому построенное аффинное преобразование не является родством, следовательно не может иметь две различные инвариантные точки, и точки P и P_1 совпадают. Так как образом точки B является точка C , образом точки B_1 – точка C_1 , то прямая BB_1 переходит в прямую CC_1 . Аналогично образом прямой CC_1 является прямая AA_1 , образом прямой AA_1 является прямая BB_1 . Поэтому точка P_2 так же инвариантная точка рассматриваемого преобразования, следовательно совпадает с точками P и P_1 .

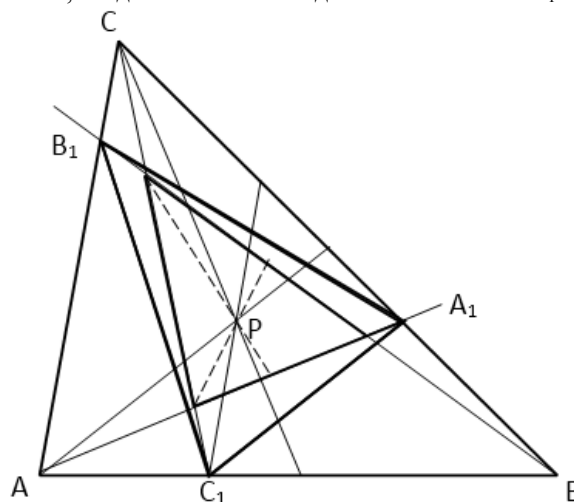


Рис. 1. Чертеж к задаче

Рассмотренное в статье аффинное преобразование и его особые свойства находят применение в различных областях науки и техники, особенно его свойства необходимы для изучения отдельных вопросов теоретической механики, что подчеркивает актуальность изучения данных вопросов в Вузе. Тема, с одной стороны, выходящая за рамки основного школьного курса, а с другой стороны тесно с ним переплетающаяся. К особым ее достоинствам можно отнести, пожалуй, тот факт, что она связывает все преобразования в единое целое.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Геометрия. 7-9 классы : учебник для общеобразоват. организаций / Л. С. Атанасян [и др.]. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 383 с. : ил. – Текст : непосредственный.
2. Геометрия. 5-9 классы : рабочая прогр. к линии учебников И. Ф. Шарыгина – URL: <http://drofa-ventana.ru/upload/iblock/ee5/ee5637efac8548ecf6c9b985c7fa7ff1.pdf>. – Текст : электронный.
3. Прояева, И.В. Об особенностях преподавания раздела геометрических преобразований в школьном курсе геометрии / И.В. Прояева, А.Д. Сафарова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры и образования. – 2017. – № 1(62). – С. 150-152.
4. Прояева, И.В. Компетентностный подход в преподавании математических дисциплин на инженерных специальностях / И.В. Прояева. – Текст : непосредственный // Материалы I Международной очно-заочной конференции. – Оренбург : ПГУТИ, 2015.
5. Прояева, И.В. Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия» / И.В. Прояева, А.Д. Сафарова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2016. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Atanasjan L.S., et al. Geometrija. 7-9 klassy: uchebnik dlja obshheobrazovat. organizacij [Geometry. 7-9 grades]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 383 p.: il.
2. Geometrija. 5-9 klassy: rabochaja progr. k linii uchebnikov I. F. Sharigina [Elektronnyi resurs] [Geometry. 5-9 grades]. URL: <http://drofa-ventana.ru/upload/iblock/ee5/ee5637efac8548ecf6c9b985c7fa7ff1.pdf>.
3. Projaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostjakh prepodavanija razdela geometricheskikh preobrazovanij v shkol'nom kurse geometrii [On the peculiarities of teaching the section of geometric transformations in the school geometry course]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovanija* [The world of science, culture and education], 2017, no. 1(62), pp. 150-152.
4. Projaeva I.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii matematicheskikh disciplin na inzhenernyh special'nostjakh [Competence approach in teaching mathematical disciplines in engineering specialties]. *Materialy I Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj konferencii* [Materials of the I International intramural conference]. Orenburg: PGUTI, 2015.
5. Projaeva I.V., Safarova A.D. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometrija» [Organization of independent work of students in preparation for the State Final Certification course “Geometry”]. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2016.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.В. Прояева, кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет им. В.П. Чкалова»; Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, Россия, e-mail: docentirina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2005-8336.

А.Д. Сафарова, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет им. В.П. Чкалова», г. Оренбург, Россия, e-mail: aliya.safarova.66@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.V. Projaeva, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalov; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Orenburg branch), Orenburg, Russia, e-mail: docentirina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2005-8336.

A.D. Safarova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalov, Orenburg, Russia, e-mail: aliya.safarova.66@mail.ru.

УДК 373

**Ирина Николаевна Разливинских,
Надежда Александровна Витинская
г. Шадринск**

Система работы с одаренными детьми по математике в начальных классах

В статье раскрыто понятие «одарённость», которое представлено в нескольких классификациях по различным критериям (вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики; степень сформированности; форма проявлений; широта проявлений в различных видах деятельности; особенности возрастного развития). Одарённость также характеризуется в двух аспектах: качественном (свойства даровитости определяются психическими возможностями человека и их выраженность в конкретных видах деятельности) и количественном (одарённость базируется на описании степени проявления возможностей). Авторами рассматривается система работы с одарёнными детьми в начальной школе на основе типовых заданий, требующих повышенного уровня интеллектуального развития одарённых учащихся. В статье представлены следующие виды работ на уроках математики: решение задач на сообразительность, развивающих задач-минуток, поиск ошибок в софизмах, выполнение упражнений на развитие мышления, дифференцированных и разноуровневых заданий, а также применение на уроках элементов проблемного обучения и учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: начальная школа, одарённость, одаренные дети, виды одаренности, формы работы с одаренными детьми, система работы с одаренными детьми.

**Irina Nikolaevna Razlivinskikh,
Nadezhda Aleksandrovna Vitinskaya
Shadrinsk**

The system of work with gifted children in mathematics in primary school

The article reveals the concept of “giftedness” which is presented in several classifications according to various criteria (type of activity and the areas of the psyche that provide it; degree of formation; form of demonstrations; breadth of demonstrations in various types of activities; features of age development). Giftedness is also characterized in two aspects: qualitative (the properties of giftedness are determined by the mental capabilities of a person and their expression in specific activities) and quantitative (giftedness is based on the description of the degree of demonstration of capabilities). The authors consider the system of work with gifted children in primary school based on standard tasks that require an increased level of intellectual development of gifted students. The article presents the following types of work in mathematics lessons: solving problems for intelligence, developing tasks-minutes, searching for errors in sophisms, performing exercises for the development of thinking, differentiated and multi-level tasks as well as applying elements of problem-based learning and research activities in the classroom.

Keywords: primary school, giftedness, gifted children, types of giftedness, forms of work with gifted children, system of work with gifted children.

Система образования постепенно отходит от понятия штампов в обучении и приходит к пониманию необходимости воспитания творческой личности, что вынуждает искать и разрабатывать новые формы работы с особой группой детей, имеющих выдающиеся способности. Для достижения этой цели были разработаны специальные программы обучения, которые соответствуют образовательным потребностям и возможностям этой категории учащихся. Как таковая, деятельность по работе с одаренными детьми в более широком масштабе была начата в 1996 году наряду с принятием Федеральной целевой программы «Одаренные дети» [6], которая направлена на эффективное выявление и развитие интеллектуально-творческого потенциала личности каждого ребенка и помощь особо одаренным детям, обучающимся в массовой школе. Данная подпрограмма разработана с учетом особенностей современной системы образования, в соответствии с программой развития учреждения и выступает как основа для работы с одаренными детьми школы.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что выявление детей с признаками одаренности и работа по дальнейшему развитию их способностей позволяет повысить качество современного образования, а ряды специалистов в различных областях пополнить перспективными дарованиями.

Данная проблема очень обширно рассматривается в трудах многих педагогов и психологов, осуществляющих работу с одаренными детьми: В.Б. Новичков, Н.В. Семенова, Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская и др. Раскрытие интеллектуально-творческого потенциала и реализация их творческих способностей и талантов, обнаружение и дальнейшее развитие задатков важны не только для самого одаренного ребёнка, но и для общества в целом.

В самых ранних исследованиях понятие «одаренность» рассматривалось как общая умственная способность, которая обеспечивала достижение высоких результатов в интеллектуальной деятель-

ности. Это можно встретить в работах А. Бине, Ч. Спирмена, Л. Термена, В. Штерна и других.

Так, например, В. Штерн определяет одаренность как «общую способность индивида сознательно устанавливать свое мышление на новые требования путем целесообразного использования интеллектуальных средств» [12, С. 195]. В свою очередь, Л. Термен рассматривает одаренность как «стабильную, присущую от рождения, неизменную в течение всей жизни характеристику индивида, соотносимую с высокими показателями интеллекта» [10, С. 125].

В отечественной психологии сущность понятия «одаренность» основывается на теоретических аспектах проблем развития и формирования способностей личности, подробное изложение которых можно обнаружить в работах Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, В.Н. Мясищева, Л.С. Рубинштейна и других.

Одаренность С.Л. Рубинштейн рассматривает как образование, которое определяет комплексные свойства личности. Также автор подчеркивает, что «если рассматривать одаренность, как систему всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то под этим понятием можно подразумевать не только интеллект, но и другие особенности личности, такие как специфика эмоциональной сферы, темперамента, то есть эмоциональная впечатлительность, темп деятельности и другое» [7, С. 173].

Подобных взглядов придерживается и Б.М. Теплов, который определяет одаренность как «обладание высоким уровнем способностей, указывая при этом на существующий характер зависимости между этими понятиями» [9, С. 106]. Он придерживается мнения, что нельзя дать определение одаренности, лимитируясь анализом уникальных способностей и связанных с ними творческих возможностей. «В этой характеристике личности, которую мы и называем одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению

со способностями она представляет собой новое качество», – говорит Б.М. Теплов [9, С. 123].

Таким образом, изучив теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, мы установили, что существует ряд подходов к определению понятия «одарённость». Все эти подходы могут быть объединены общим понятием, которое сообщает, что одарённость понимается как совокупность уникальных способностей, которые способствуют не только успешному усвоению получаемых знаний, но и качественному выполнению конкретной деятельности, внутренней установки и направленности личности.

Поскольку понятие одарённости весьма обширное, её можно классифицировать. Для систематизации видов одарённости используются определенные критерии, на которых строится сама классификация. В одарённости существуют два аспекта – качественный и количественный. Качественные свойства даровитости определяются психическими возможностями человека и их выраженность в конкретных видах деятельности. Количественный аспект базируется на описании степени проявления этих возможностей.

Среди таких критериев одарённости можно выделить:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики: практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная, духовно-ценностная.
2. Степень сформированности: актуальная, потенциальная.
3. Форма проявлений: явная, скрытая.
4. Ширина проявлений в различных видах деятельности: общая, специальная.
5. Особенности возрастного развития: ранняя, поздняя.

Изучив и проанализировав педагогическую и методическую литературу, мы выявили, что существует множество форм и методов работы с категорией одарённых детей в начальной школе. Работа, направленная на развитие способностей одарённых детей, организуется в урочной и внеурочной деятельности, что способствует полному охвату возможностей для совершенствования возможностей учащихся в различных предметных областях.

Среди видового разнообразия проявлений одарённости существует интеллектуальная одарённость, которая чаще всего проявляется в склонности ребёнка к различным наукам, в частности к математике.

В учебной деятельности любая работа с учащимися базируется на дифференцированном подходе, что позволяет расширить и углубить образовательное пространство предмета, а это, в свою очередь, благоприятствует эффективной работе с одарёнными детьми. Однако работа с одарёнными детьми, в частности в области математики, должна

включать и урочную, и внеурочную деятельность для достижения более высоких результатов.

Система работы на уроках математики с одарёнными детьми заключается:

- в изучении новых знаний, выходящих за рамки школьной программы по математике;
- в развитии логического мышления и творческого подхода к решению задач и примеров;
- в знакомстве с разнообразными способами решения задач с творческим подходом;
- в привлечении учащихся в самостоятельную работу по предмету [2].

Изучив теоретические и методические аспекты рассматриваемой проблемы, нами был подобран комплекс заданий по математике, направленный на повышение уровня одарённости учащихся начальных классов.

Очень часто на уроках математики при работе с одарёнными учащимися используются *задачи на сообразительность*. К таким относятся задания со спичками, геометрическими фигурами, ситуационные задачи.

Пример: Сосчитай, сколько каждой фигуры на данном рисунке (см. рис. 1, 2).

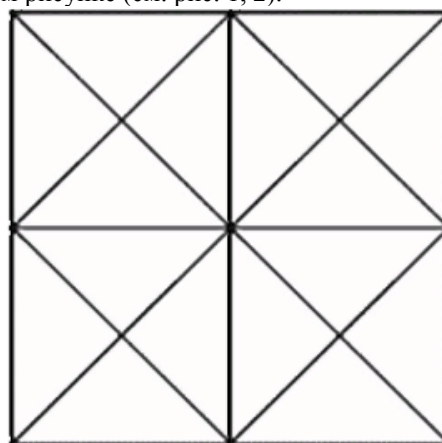


Рис. 1.

Сосчитай, и напиши ответ сколько всего :

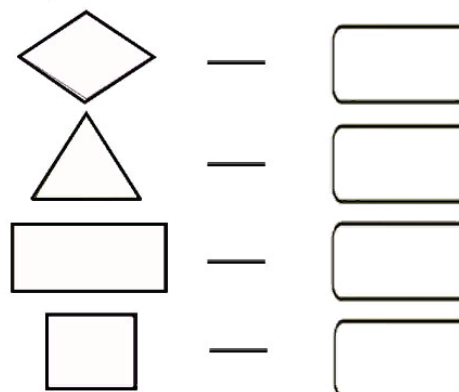


Рис. 2.

Пример: В фигуре, состоящей из 9 квадратов, убрать 4 палочки, чтобы осталось 5 квадратов (см. рис. 3).

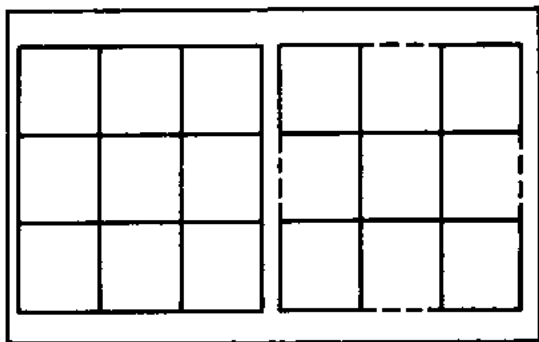


Рис. 3.

Пример: Переложи одну спичку так, чтобы получилось верное равенство (см. рис. 4).

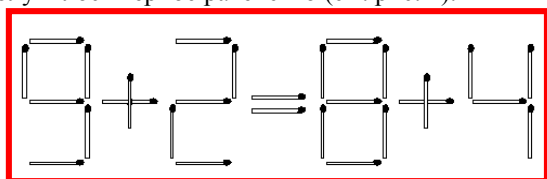


Рис. 4

На уроках математики также применимы *софизмы* (умышленно ложное умозаключение, которое имеет видимость правильного). Если ребёнок смог обнаружить ошибку в софизме и объяснить её, то он демонстрирует четкое понимание проблемы, что предупреждает от повторных ошибок в иных математических рассуждениях. Работа с софизмами позволяет учащимся лучше усвоить материал, повышает внимательность, уровень критического мышления [3].

Пример: Докажем, что $5=6$.

Легко проверить справедливость равенства: $35 + 10 - 45 = 42 + 12 - 54$.

Вынеся общий множитель за скобки, его можно записать так:

$$5 \cdot (7 + 2 - 9) = 6 \cdot (7 + 2 - 9).$$

Как мы видим, произведения равны и вторые множители тоже равны, значит, и первые множители должны быть равны, т. е. $5=6$.

Ошибка: при равных вторых множителях не всегда верно, что первые множители тоже равны, так как при $a \cdot 0 = b \cdot 0 = 0$, a и b не обязательно должны соответствовать утверждению $a=b$. Такое утверждение справедливо лишь тогда, когда эти равные вторые множители отличны от нуля, и мы можем обе части равенства разделить на это число [5].

На уроках математики часто применяются *развивающие задачи-минутки*, которые могут быть использованы в начале урока в качестве разминки. Задачи решаются в течение 1-2 минут. При ответе от учащегося требуется подробное объяснение хода решения. При затруднении даются подсказки [2].

Пример: На руках 10 пальцев. Сколько пальцев на 10 руках?

Ответ: 50, так как на каждой руке по 5 пальцев.

Пример: Напишите наименьшее четырехзначное число, в котором все цифры различные.

Ответ: 1023, т.к. самыми наименьшими цифрами в четырехзначном числе будут 0, 1, 2, 3.

Наряду с задачами-минутками используются *упражнения на развитие мышления*. Это может быть ряд из 4 слов, в котором одно слово не объединено общим понятием.

Пример: «квадрат», «прямоугольник», «уравнение», «окружность».

Ответ: «уравнение», так как 3 других понятия – это геометрические фигуры.

Или могут использоваться короткие задачи на смекалку.

Пример: Шнур 12 метров разрезали на 3 равные по длине части. Сколько разрезов пришлось для этого сделать?

Ответ: 2 разреза, т.к. крайние части шнура не разрезаются.

Все эти упражнения способствуют развитию способности к классификации, анализу, синтезу, обобщению, сравнению и т.д.

Дифференцированные задания по трём разным уровням сложности должны применяться на уроках математики. В заданиях такого типа учащимся предоставляется возможность выбрать задания того уровня, который считают посильным для себя. Это позволяет создать положительный настрой на работу и успешное ее выполнение. Применение дифференцированных заданий учитывает возможности каждого ребенка, особенности усвоения и применения знаний, нового материала. От этого напрямую зависит их умение учиться.

Стоит отметить, что применение разноуровневых заданий не ограничивается деятельностью на уроке, но также дается в виде домашнего задания [11].

Проблемное обучение в урочной форме организации образовательного процесса также дает возможность для развития индивидуальных способностей учащихся. Особенно эффективно процесс проблемного обучения организуется через групповые формы работы, проектно-исследовательские задания, «мозговой штурм», «творческие мастерские», «круглый стол», «дебаты» и т.п.

Предпочтительными формами работы на уроках являются самостоятельная работа учащихся, фронтальное обсуждение, работа в парах и группах [1].

Во внеурочной деятельности развитие одарённости осуществляется через организацию подготовки к предметным олимпиадам, интеллектуально-творческим конкурсам, викторинам, играм, проектной деятельности регионального уровня.

Достижения успехов в олимпиадах, конкурсах или викторинах способствуют повышению уровня самооценки учащегося. Это также воздействует на уровень мотивации учащихся и развитие творческой инициативы. поэтапная системная работа позволяет одарённым детям становиться более успешными в предметной области знания, что является признаком высоких результатов деятельности.

Большинство детей тяготеют к рисованию, вследствие чего часто принимают участие в конкурсе рисунков. На математическую тему тоже можно организовать подобный конкурс, а больший интерес вызовет мотивация в виде выставки.

Существует ряд практических работ, которые могут быть полезны при изучении геометрического материала:

а) составь рисунок из геометрических фигур и перечисли их;

б) разработай модель любого предмета домашнего обихода, который имеет форму прямоугольного параллелепипеда, а также выполни измерения и вычисли объём своей модели и предмета, по которому ты создавал свою модель;

в) нарисуй план своего дома (квартиры) и вычисли площадь пола. Выполнив необходимые вычисления, узнай стоимость ремонта пола, а недостающие данные узнай у родителей;

г) изобрази какое-нибудь животное, составные части которого являются прямоугольниками, и вычисли площадь листа, которую занимает рисунок.

После ознакомления с такими геометрическими телами, как окружность, круг, шар, сфера учащиеся выполняют соответствующие модели и описывают их свойства.

Создание собственного справочника или задачника по математике также очень увлекает учащихся [4, С. 82].

Учебно-исследовательская деятельность также применима на уроках математики, так как формирует у учащегося исследовательский опыт, необходимый при решении математических задач. Задачей учителя является ориентир учебно-исследовательской деятельности на процесс поиска, а не на результат. Плюс организации такой дея-

тельности в том, что учитель имеет личностно-ориентированный подход к ученику в оказании помощи лично каждому. Одарённость в данной работе лишь способствует повышению результативности, являясь предопределяющей способностью к поисково-познавательной деятельности школьника.

Организация учебно-исследовательской деятельности способствует развитию у учащихся способности видеть проблему и вести диалог с учителем и сверстниками для поиска ответов, а также формирует умение классифицировать, делать умозаключения, уметь отстаивать свою точку зрения и свою идею, обобщать и подводить итоги [8].

Таким образом, система работы с одарёнными детьми на уроках математики включает в себя множество способов и методов организации данного процесса для достижения высоких результатов учебного процесса. Решение нестандартных задач становится привычной деятельностью для младших школьников, что обогащает и расширяет сферу математических знаний учащихся. Изучив данную проблему, нами были выделены следующие виды работ с одарёнными младшими школьниками: решение задач на сообразительность, развивающих задач-минуток, поиск ошибок в софизмах, выполнение упражнений на развитие мышления, дифференцированных и разноуровневых заданий, а также применение на уроках элементов проблемного обучения и учебно-исследовательской деятельности. Но именно математическая одарённость ребенка наиболее часто проявляется при решении нестандартных математических вопросов, в процессе решения которых у школьника появляется возможность применить свою интуицию и глубокие познания в математике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Т.П. Применение технологии проблемного обучения на уроках математики как один из способов работы с одарёнными детьми в условиях классно-урочной системы / Т.П. Александрова. – URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=163216> (дата обращения: 21.04.20). – Текст : электронный.
2. Ботнар, И.П. Работа с одарёнными детьми в начальной школе при изучении математики / И.П. Ботнар. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2016/10/11/master-klass-rabota-s-odarennymi-detmi-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 30.04.20) – Текст : электронный.
3. Габызян, К.К. Работа с одарёнными детьми на уроках математики в начальной школе / К.К. Габызян. – URL: <https://infourok.ru/rabota-s-odarennymi-detmi-na-urokah-matematiki-v-nachalnoy-shkole-1145967.html> (дата обращения: 30.04.20). – Текст : электронный.
4. Развитие познавательных интересов обучающихся на уроках математики через организацию творческих заданий. – Текст : непосредственный / Н.В. Гоцман, М.Н. Лабикова, И.В. Пирогова, Т.Н. Рогова // Развитие одарённости в современной образовательной среде: опыт, проблемы, перспективы : материалы II Межрегион. науч.-практ. Интернет-конф. – Омск, 2015 – С. 80-85.
5. Математические софизмы // Студопедия. – 2013-2020. – URL: https://studopedia.ru/18_3529_matematicheskie-sofizmi.html (дата обращения: 04.05.20). – Текст : электронный.
6. Российская Федерация. Президент (1991-1999 ; Б. Н. Ельцин). О продлении действия президентской программы «Дети России» : указ от 19 февр. 1996 г. № 210. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
7. Савенков, А.И. Детская одарённость: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 220 с. – Текст : непосредственный.
8. Тележинская, Е.Л. Учебно-исследовательская деятельность на уроках математики как средство формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов. – Текст : электронный / Е.Л. Тележинская. – URL : <https://infourok.ru/uchebnoissledovatel'skaya-deyatelnost-na-urokah-matematiki-kak-sredstvo-formirovaniya-u-uchaschihsya-metapredmetnih-obrazovatelni-3035259.html> (дата обращения: 30.04.20).

9. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 1 / Б.М. Теплов ; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1985. – 328 с. – Текст : непосредственный.
10. Термен, Л. Изменение интеллекта. – Текст : непосредственный / Л. Термен // Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 124-146.
11. Хилова, Т.А. Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе / Т.А. Хилова. – URL : https://infourok.ru/differencirovannaya_rabota_na_urokah_matematiki__v_nachalnoy_shkole-359798.htm (дата обращения: 27.04.20). – Текст : электронный.
12. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – Москва : Наука, 1998. – 335 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alexandrova T.P. Primenenie tehnologii problemnogo obuchenija na urokah matematiki kak odin iz sposobov raboty s odarjonnymi det'mi v uslovijah klassno-urochnoj sistemy [Elektronnyi resurs] [The use of problem-based learning technology in mathematics lessons as one of the ways to work with gifted children in the classroom-lesson system]. URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=163216> (Accessed 21.04.2020).
2. Botnar I.P. Работа с одаренными детьми в начальной школе при изучении математики [Elektronnyi resurs] [Work with gifted children in primary school in the study of mathematics]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2016/10/11/master-klass-rabota-s-odarennymi-detmi-v-nachalnoy-shkole> (Accessed 30.04.20).
3. Gabyzyan K.K. Rabota s odarennymi det'mi na urokah matematiki v nachal'noj shkole [Elektronnyi resurs] [Work with gifted children in mathematics lessons in primary school]. URL: <https://infourok.ru/rabota-s-odarennymi-detmi-na-urokah-matematiki-v-nachalnoy-shkole-1145967.html> (Accessed 04.30.2020).
4. Gotsman N.V., Labikova M.N., Pirogova I.V., Rogova T.N. Razvitie poznavatel'nyh interesov obuchajushhihsja na urokah matematiki cherez organizaciju tvorcheskih zadaniy [Development of the cognitive interests of students in mathematics lessons through the organization of creative tasks]. *Razvitie odarjonnosti v sovremennoj obrazovatel'noj srede: opyt, problemy, perspektivy*: materials II Interregion. scientific and practical Internet conf. [Development of giftedness in the modern educational environment: experience, problems, prospects]. Omsk, 2015, pp. 80-85.
5. Matematicheskie sofizmy [Elektronnyi resurs] [Mathematical sophisms]. *Студопедия* [Studopedia]. 2013-2020. URL: https://studopedia.su/18_3529_matematicheskie-sofizmi.html (Accessed 05.04.2020).
6. Russian Federation. President (1991-1999; Boris N. Yeltsin). O prodlenii dejstvija prezidentskoj programmy «Deti Rossii»: decree of 19 Feb. 1996 № 210 [Elektronnyi resurs] [On the extension of the presidential program “Children of Russia”]. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus».
7. Savenkov A.I. Detskaja odarennost': razvitie sredstvami iskusstva [Children's giftedness: development by means of art]. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 1999. 220 p.
8. Telezhinskaya E.L. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' na urokah matematiki kak sredstvo formirovaniya u uchashhihsja metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov [Elektronnyi resurs] [Educational and research activities in mathematics lessons as a means of forming meta-subject educational results in students]. URL: <https://infourok.ru/uchebnoissledovatel'skaya-deyatelnost-na-urokah-matematiki-kak-sredstvo-formirovaniya-u-uchashhihsya-metapredmetnih-obrazovatelni-3035259.html> (Accessed 30.04.20).
9. Teplov B.M. Izbrannye trudy. V 2-h t. T. 1 [Selected works. In 2 volumes. Vol. 2]. N.S. Leites (eds.). Moscow: Pedagogika, 1985. 328 p.
10. Theremin L. Izmenenie intellekta [Change of intelligence]. Burlachuk L.F. *Psihodiagnostika*: textbook for universities [Psychodiagnosics]. Sankt-Peterburg: Peter, 2003, pp. 124-146.
11. Khilova T.A. Differencirovannaja rabota na urokah matematiki v nachal'noj shkole [Elektronnyi resurs] [Differentiated work in mathematics lessons in primary school]. URL: https://infourok.ru/differencirovannaya_rabota_na_urokah_matematiki__v_nachalnoy_shkole-359798.htm (Accessed 27.04.20).
12. Stern V. Differencial'naja psihologija i ee metodicheskie osnovy [Differential psychology and its methodological foundations]. Mjscow: Nauka, 1998. 335 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Н.А. Витинская, студентка института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nvitinskaya1999@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

N.A. Vitinskaya, Student of the Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nvitinskaya1999@mail.ru.

Анастасия Андреевна Романова
г. Киров

Развитие мелкой моторики рук у детей 4–5 лет в процессе лепки

В статье рассматривается проблема того, что очень мало уделяется внимания развитию мелкой моторики рук именно в процессе лепки. Лепить дети начинают с ранних лет. Если родители и педагоги будут помогать детям правильно работать пальцами, они тем самым добьются больших результатов в развитии мелкой моторики рук. 4–5 лет – это тот возраст, когда ребенок повторяет действия взрослого, может фантазировать и проявлять творческий интерес к пластичному материалу.

Федеральный государственный образовательный стандарт позволил считать образование в ДОО не предварительным этапом перед обучением в школе, а самостоятельным важным периодом в жизни ребёнка.

Вопрос развития мелкой моторики рук у детей 4–5 лет отражен в «Федеральном государственном стандарте дошкольного образования». Развитая мелкая моторика рук закреплена в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования. Развитие ручной умелости и мелкой моторики рук благотворно влияют на личностное развитие ребенка. Владея рукой, дошкольник более самостоятельный, автономный и независимый от взрослых, это позволяет быть инициативным в различных видах детской деятельности.

В новых образовательных программах для ДОО делается упор на всестороннее развитие дошкольника за счет особых, специфичных видов деятельности. Приветствуется максимальное использование инновационных и активных методов педагогического взаимодействия, индивидуализированных и нацеленных на раскрытие собственного потенциала каждого ребенка.

Ключевые слова: мелкая моторика, дошкольное образовательное учреждение, развитие дошкольника, лепка, пластичный материал.

Anastasia Andreevna Romanova
Kirov

Development of fine motor skills in 4-5 years old children during modeling

The article deals with the problem that very little attention is paid to the development of fine motor skills during modeling. Children start to sculpt from an early age. If parents and teachers help children to work with their fingers correctly, they will achieve great results in the development of fine motor skills. 4-5 years is the age when a child repeats the actions of an adult, can fantasize and show creative interest in plastic material.

Learning Standard considers education in preschool not as a preliminary stage before school but as an independent important period in a child's life.

The issue of developing fine motor skills in 4-5 years old children is reflected in Learning Standard of preschool education. Developed fine motor skills are fixed in the targets at the stage of completion of preschool education. The development of manual skills and fine motor skills have a beneficial effect on the personal development of the child. Having a hand, the preschooler is more independent, autonomous and independent from adults, this fact allows them to be proactive in various types of children's activities.

The new educational programs for preschool institutions focus on the comprehensive development of preschool children through special and specific activities. We welcome the maximum use of innovative and active methods of pedagogical interaction, individualized and aimed at unlocking each child's own potential.

Keywords: fine motor skills, preschool educational institution, preschool child development, modeling, plastic material.

В жизни и деятельности дошкольников 4–5 лет много мелкой моторики. Она задействована в разнообразных развивающих процессах. Именно благодаря мелкой моторике активизируются нужные и затормаживаются ненужные в определенный момент психологические процессы. Посредством мелкой моторики происходит организованный и целенаправленный отбор поступающей в организм информации [3, С.61].

Н.М. Аксариной, Л.А. Венгер, Л.С. Выготским, М.М. Кольцовым, Э.Р. Пилугино доказано, что мелкая моторика благотворно влияет на умственное развитие ребенка. Ученые уверены, что именно развитие движений рук является началом развития мышления. Существует три этапа мышления. Первый этап – предметно действенный. Данным видом мышления ребенок наделен в раннем детстве. Все, что видит младенец возле себя, пытается потрогать

руками. Прикосновения к предметам дают ребенку достаточное количество информации: сколько весит предмет, мягкий ли он, твердый ли, и многое другое. После накопления ребенком достаточного количества действий и проб, наступает второй этап мышления, который носит название наглядно-образный. Данный этап характерен тем, что ребенок действует не с самими предметами, а с их образами. Заключительный этап – словесно-логическое мышление. На данном этапе практические задачи решаются не руками, а в уме [4, С.16].

Огромную роль в процессе развития мелкой моторики рук у детей 4–5 лет играет лепка. Дошкольники пользуются всевозможными техническими способами и приемами работы с пластичным материалом. Лепка помогает детям стать более организованными, целеустремленными, настойчивыми и дисциплинированными.

Новые образовательные программы для дошкольников уделяют особое внимание всестороннему развитию детей особыми, специфическими видами деятельности. Родителям детей 4–5 лет необходимо обратить особое внимание на развитие мелкой моторики рук дошкольников. К первому классу, моторные навыки должны быть достаточно развиты, в противном случае обучение будет даваться ребенку с трудом.

Проанализировав мелкую моторику рук детей 4–5 лет, мы сделали вывод, что развитые согласно возрасту пальцы рук связаны с нормальной речью дошкольников. Задержка речевого развития практически всегда сопровождается отставанием движений пальцев.

Экспериментальная работа по влиянию лепки на развитие мелкой моторики рук у дошкольников проводилась в муниципальном бюджетном образовательном учреждении Великооктябрьском детском саду “Белочка”. Образовательное учреждение расположено в п.Великооктябрьский Фировского района Тверской области.

Для чистоты эксперимента коллектив детей был разделен на две группы: контрольную и экспериментальную.

Диагностика проводится с использованием методики Г.А. Волковой, Н.В. Нишевой.

Обследование мелкой моторики было разделено на три блока. В первом блоке мы диагностировали произвольную моторику пальцев рук, во втором блоке были подвержены диагностике навыки работы с карандашом, и в заключительном блоке рассмотрены манипуляции с предметами.

Первым заданием для детей было сжать пальцы в кулак и разжать обратно. С данным заданием справились все дошкольники. Второе же задание вызвало затруднение у части детей. Некоторые не справились с синхронностью выполнения упражнения обеими руками. Далее детям было предложено сложить пальцы в кольцо. Также как и второе задание, данное упражнение смогла выполнить меньшая часть группы. С четвертым заданием справились единицы. Не многие сразу поняли задание, часть детей затруднялась выполнить движение синхронно обеими руками.

Второй блок диагностики вызвал большее затруднение для детей, нежели первый. Малая часть дошкольников в возрасте 4-5 лет могут безошибочно нарисовать замкнутую и ломаную линии. Работа с трафаретом далась легко одной третьей части группы, нарисовать человека смогли все дети, однако, рисунки отличались сложностью и качеством выполнения работы.

Застегнуть и расстегнуть пуговицы на одежде могут все дети группы, лишь с разницей по продолжительности во времени. Данное задание для дошкольников было легким. Собирать мозаику дети, участвующие в эксперименте любят, поэтому, с поставленной задачей - собрать пазлы тоже

справились все. Выполнение подобных заданий приносит дошколятам не только пользу, но и положительные эмоции. Нанизать на веревку бусы было уже сложнее, смогли это сделать не все. Некоторые дети справились с заданием быстро и начали помогать другим дошкольникам, а часть детей не смогла надеть больше пары бусинок, что говорит о нерегулярном выполнении подобного рода упражнений в повседневной жизни [5, С.101].

Первичная диагностика показала, что испытываемые группы детей имеет, в основном, средний уровень развития мелкой моторики рук. 10 человек, а это 62,5% справились с заданиями с небольшими недочетами. 2 человека имеют высокий уровень развития мелкой моторики рук, 12,5% - единицы детей выполнили задания с должной четкостью и скоростью. Четыре человека с низким уровнем развития мелкой моторики рук составляют 25%. Мы можем сделать вывод, что работа по развитию мелкой моторики пальцев рук и кисти в целом проводится нерегулярно, без должной согласно возрасту нагрузки, следовательно, является малоэффективной.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что дошкольники не достаточно наблюдательны, не умеют использовать разные способы лепки, не проявляют фантазию и творческую активность в процессе работы. Также, мы выяснили, что дети 4-5 лет не достаточно часто прибегают к упражнениям по развитию мелкой моторики рук, как в процессе непосредственно-образовательной деятельности, так и в свободное время.

Далее следовал формирующий этап эксперимента.

Целью формирующего этапа эксперимента мы обозначили проверку выдвинутой в начале работы гипотезы.

Мы предложили и апробировали методику развития мелкой моторики рук у детей 4–5 лет с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. Методика включает в себя цели, задачи, методы, средства и интегрированное содержание, которое активизирует процесс обучения. Главной особенностью нашей методики является совокупность занятий и упражнений, которые направлены на интенсивное развитие мелкой моторики рук у дошкольников.

Первый шаг для реализации методики – мониторинг развития мелкой моторики рук детей 4–5 лет представлен выше. Следующий шаг вытекает из результата мониторинга. Осуществление непосредственно образовательной деятельности в области развития мелкой моторики рук у детей 4–5 лет на базе дошкольного образовательного учреждения возможно при соблюдении ряда условий. Мы дали рекомендации по основным направлениям и приемам, способствующим развитию мелкой моторики рук. Был сделан упор на представленные требования в процессе планирования работы. Первое, что мы сделали – обогатили предметно-

пространственную среду в группе дошкольного образовательного учреждения. Мы разбавили среду для развития мелкой моторики рук у детей материалами для лепки. Дети во время самостоятельной деятельности теперь могут пользоваться не только пластилином, но и тестом для лепки мягкой текстуры со всевозможными наполнителями различных цветов. Также, большую популярность моментально приобрели компактные игровые центры, с помощью которых обычный пластилин трансформируется в игрушечные продукты питания. Инструменты, необходимые для работы с пластичным материалом дополнили творческую зону. Весь материал был размещен на открытых полках на уровне глаз детей. Нами была проведена беседа с детьми, как соблюдать технику безопасности во время игр в данном уголке, как нужно играть, чтобы на полке всегда был порядок [1, С.84].

Был разработан цикл занятий по лепке из пластилина, соленого теста и массы для лепки, способствующий развитию мелкой моторики рук у детей 4–5 лет. [4, С.15].

На занятиях лепки мы развивали мелкую моторику рук дошкольников посредством знакомства с разнообразными техниками лепки, сочетали разные способы и приемы. Дети разминали тесто пальцами рук, ладонями, кулачками, сплющивали, оттягивали края, использовали приемы раскатывания, выполняли круговые движения для того, чтобы слепить объемные фигуры, нажимали пальцами с четырех сторон для выполнения кубика и пирамиды, повторяли горизонтальные движения руками, чтобы получился жгут, делили стекой материал на небольшие кусочки [2, С.26].

Первое интегрированное занятие с детьми называется «Сказка Колобок». Дети любят когда им читают, мы решили начать нашу работу с чтения сказки, для ознакомления дошкольником с темой занятия. Дети внимательно слушали произведение. Кто-то слышал сказку в первый раз, а кто-то улавливал уже давно знакомые слова и имена героев.

После того, как дети прослушали сказку, они с легкостью ответили на вопрос – кто же главный герой и кого мы сегодня будем лепить. Мы приступили к работе.

Дети взяли пластилин в руки. Помяли его, разогрели, чтобы оно больше поддавалось лепке. Разделили его пополам, важно было объяснить детям, что пополам значит на две равные части. Отложили одну часть в сторону. И вспомнили с детьми изученные приемы лепки. Часть пластилина лежит на ладошке. Вторая рука сверху. Круговыми движениями дети начали катать шарик. Когда все дошкольники скатали круглый достаточно ровный шарик, мы с ними посмотрели, какой настоящий колобок получился! Чтобы он не укатился, как в сказке, немного расплющили его.

В процессе диалога с детьми, мы пришли к выводу, что колобок – живое существо. Он может

видеть, слышать и даже петь. Дети вспомнили, что он и от бабушки ушел и от дедушки ушел, значит у Колобка есть ручки и ножки. Слепили их Колобку. На этот мир Колобок смотрит широко открытыми глазами. Отщипнули от пластилина кусочек размером с горошину. Разделили его пополам. Тремя пальцами – большим, указательным и средним, левой и теми же пальцами правой руки, вращая по кругу, слепили маленькие шарики. Работали одновременно обеими руками.

Рассмотрели с дошкольниками получившегося персонажа. Как у нас красиво получилось! Мы задали детям вопрос: А как можно сделать нос? Ответы детей были разные, среди них были и правильные. Нос можно сделать так же, как и глаза – в виде шарика.

По аналогии были вылеплены и остальные герои сказки, чтобы колобку было веселее.

В заключении занятия мы с детьми провели рефлексию и подвели итоги. Все дети справились с заданием. Некоторым дались с трудом одинаковые, пропорциональные конечности героев сказки, но с помощью педагога все дети слепили фигурки. Дошкольники остались довольны проделанной работой. Во время самостоятельной деятельности после тихого часа чаще стали подходить к творческому уголку и занимать себя лепкой – это нас очень порадовало. Большим плюсом в работе по развитию мелкой моторики рук является самостоятельное закрепление навыков и умений.

На протяжении трех недель, по одному занятию в неделю мы лепили с детьми. Занятия с каждым разом становились сложнее, требовали более тщательной работы пальчиками рук. Постепенное усложнение заданий способствовало развитию интереса дошкольников к новым способам и приемам в лепке.

Завершающий этап нашей экспериментальной работы включал в себя контрольный анализ, целью которого было выявление динамики развития мелкой моторики рук у детей 4–5 лет. Далее, необходимо было сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов. Нами проанализирован уровень развития мелкой моторики рук у дошкольников. Мы проследили динамику развития мелкой моторики рук детей в обеих группах: контрольной – в ней не проводились дополнительные занятия, дети занимались согласно плану непосредственно образовательной деятельности; экспериментальной – дети данной группы занимались дополнительно. Использовались те же блоки заданий, что и на констатирующем этапе.

Высокий уровень формирования мелкой моторики при выполнении диагностического задания выявлен у детей экспериментальной группы: Сони С., Насти Н., Олеси В., они набрали 10-11 баллов. Средний уровень: 11 дошкольников выполняли движения правильно, но в несколько замедленном темпе. Низкий уровень: 2 детей движения выполняли не точно и неспешно.

Дети контрольной группы к концу эксперимента имели те же показатели, что и в начале работы. Это говорит о том, что либо работы по развитию мелкой моторики рук у дошкольников во время непосредственно образовательной деятельности не хватает, либо для ее эффективности требуется гораздо больше времени, нежели мы выделили на эксперимент.

Контрольный эксперимент показал, что во время занятий лепкой у детей 4–5 лет развивается мелкая моторика рук. Замыслы стали более само-

стоятельными, дети стремятся к наиболее полному раскрытию темы, используют различные способы и приемы лепки, дополняют работы вспомогательными материалами, тем самым проявляют в самостоятельной деятельности свое творчество.

Результаты контрольного анализа говорят об эффективности проведенного нами эксперимента. Развитие мелкой моторики рук у детей 4–5 лет в процессе лепки будет эффективным благодаря регулярным занятиям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1978. – 301 с. – Текст : непосредственный.
2. Давыдов, В.В. Педагогические взгляды и деятельность Н. К. Крупской / В.В. Давыдов. – Москва : Просвещение, 2008. – 306 с. – Текст : непосредственный.
3. Пинкевич, А.П. Педагогика. Опыт марксистской педагогики. Т. 1. Общая часть. Дошкольный возраст / А.П. Пинкевич. – Изд. 6-е. – Москва : Работник просвещения, 1930. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 1 / А.С. Макаренко ; сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – Москва : Педагогика. 1983. – 368 с., ил. – Текст : непосредственный.
5. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей : сб. ст. / А.П. Усова ; под ред. А.В. Запорожца ; сост. Н. Я. Михайленко. – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Jel'konin D.B. Psihologija igry [Psychology of a game]. Moscow: Pedagogika, 1978. 301 p.
2. Davydov V.V. Pedagogicheskie vzgljady i dejatel'nost' N.K. Krupskoj [Psychological views and activity of N.K. Krupskaya]. Moscow: Prosveshhenie, 2008. 306 p.
3. Pinkevich A.P. Pedagogika. Opyt marksistskoj pedagogiki. T.1. Obshhaja chast'. Doshkol'nyj vozrast [Pedagogics. The experience of Marxist pedagogy. Vol. 1. The general part. Preschool age]. Moscow: Rabotnik prosveshhenija, 1930. 256 p.
4. Makarenko A.S. Pedagogicheskie sochinenija: v 8 t. T. 1 [Pedagogical compositions: in 8 vol. Vol. 1]. In Gordin L.Ju. (ed.). Moscow: Pedagogika. 1983. 368 p.
5. Usova A.P. Rol' igry v vospitanii detej: sb. st. [The role of a game in children's up-bringing]. In Zaporozhca A.V. (eds.) Moscow: Prosveshhenie, 1976. 96 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.А. Романова, студентка 4 курса педагогического института, направления подготовки «Педагогическое образование (Профиль: Дошкольное образование)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: anastasia19921002@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РУКОВОДИТЕЛЕ:

Л.Н. Вахрушева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования (ПМДНО), ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11524@vyatsu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.A. Romanova, 4th year student of the Pedagogical Institute, the direction of training "Pedagogical education (Profile: Pre-school education)", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: anastasia19921002@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

INFORMATION ABOUT THE SCIENTIFIC LEADER:

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

**Светлана Васильевна Савинова,
Марина Владимировна Овсянникова**
г. Киров

**Педагогические условия развития умения рассуждать в процессе
проектной деятельности на уроках окружающего мира**

В статье дано обоснование и описание педагогического опыта организации и руководства проектной деятельностью младших школьников на уроках окружающего мира. Данная форма организации обучения рассматривается как наиболее эффективная для развития умения рассуждать младших школьников. Описаны этапы работы над проектом в контексте проектной деятельности на уроках окружающего мира во втором классе. Описан положительный опыт систематического и целенаправленного использования проектной деятельности по формированию у второклассников умения рассуждать через проектную деятельность. Представлены экспериментальные данные развития умения рассуждать на уроках окружающего мира посредством проектной деятельности у обучающихся второго класса. Анализ использованного нами диагностического инструментария позволил проследить положительную динамику процесса формирования вышеуказанного умения у младших школьников.

Ключевые слова: умение рассуждать, проектная деятельность, младший школьник, мышление, универсальные учебные действия.

**Svetlana Vasilyevna Savinova,
Marina Vladimirovna Ovsyannikova**
Kirov

**Pedagogical conditions for the development of the ability to reason in the
process of project activity in Science lessons**

The article provides a rationale and description of the pedagogical experience of organizing and managing the project activity of junior schoolchildren in Science lessons. This form of organization of education is considered as the most effective for the development of the ability to reason in younger schoolchildren. The stages of work on a project are described in the context of project activity in Science lessons in the second grade. The article describes the positive experience of the systematic and purposeful use of project activities to develop second-graders' ability to reason through project activity. Experimental data on the development of the ability to reason in Science lessons through project activity in the second-grade schoolchildren are presented. The analysis of the diagnostic tools we used made it possible to trace the positive dynamics of the process of the formation of the above-mentioned skills in junior schoolchildren.

Keywords: reasoning skills, project activities, junior schoolchildren, thinking, universal learning activities.

Логическое мышление позволяет школьнику понимать происходящее вокруг, обращать внимание на существенные стороны, связи в предметах и явлениях окружающей действительности, делать умозаключения, анализировать информацию и критически к ней относиться, аргументировать свою точку зрения – все то, что необходимо для жизни и успешной деятельности в будущем.

При работе над проектом обучающиеся самостоятельно обретают знания, включают механизмы осознанного их усвоения, в результате чего обучающийся получает не просто готовые положения, требующие запоминания, а еще и возможность рассуждать, выделять существенные признаки предметов и явлений окружающей действительности. Одной из основных задач образования является развитие всесторонних личностных качеств современного ученика. В этой связи развитие мышления, логики, рассуждения следует рассматривать как немаловажную цель всех уроков окружающего мира в начальных классах.

Теорией развития логического мышления обучающихся занимались в разное время такие известные зарубежные и отечественные ученые,

как Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, Ж. Пиаже и др. [3, 5, 8, 9, 11].

Особое внимание проблеме использования проектной деятельности на уроках окружающего мира уделяли Е.В. Григорьева, З.А. Клепина и др. [4, 6].

В современной методике обучения естествознанию методу познания природы с использованием проектной деятельности посвящены работы Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Куприна и др. [2, 7].

А.Ю. Борщевская отмечает, что младший школьник начинает осваивать нормативно-знаковые средства (письменную речь и математические знаки и действия), которые обеспечивают все больший отрыв от наличной ситуации и дальнейший переход к исследованию во внутреннем, мысленном плане. Познавательная активность ребенка смещается с окружающих его вещей к более отвлеченным предметам, не входящим в его непосредственный опыт [1].

Проведенный анализ учебно-методического комплекта А.А. Плешакова по предмету «Окружающий мир», включенный в УМК «Школа России» с точки зрения организации проектной дея-

тельности младших школьников [12] показал, что проблемно-поисковый подход к обучению предполагает создание проблемных ситуаций, выдвижение детьми предположений; поиск доказательств; формулирование выводов, сопоставление результатов с эталоном. Автор комплекта предлагает для практики начальной школы такие виды деятельности учащихся, как использование атласа-определителя для распознавания природных объектов, с помощью графических и динамических схем создание моделей экологических связей, эколого-этическая деятельность, представля-

ющая собой анализ собственного отношения к миру природы и поведения в нем, а также оценка поступков других людей и др. [12].

Во 2 классе представлены планы наблюдений за сезонными изменениями в природе, алгоритмы действий по уходу за комнатными растениями, использованию компаса, чтению карты, предлагается самостоятельно составлять планы и памятки (общий план рассказа о домашнем питомце, памятку по правилам поведения в школе и др.).

Также предлагаются следующие тематики учебных проектов [12].

Таблица 1

Тематика учебных проектов предмета «Окружающий мир» во втором классе

№ п/п	Изучаемая тема	Тема проекта
1.	Где мы живем	Родное село
2.	Природа	Красная книга, или возьмем под защиту
3.	Жизнь города и села	Профессии
4.	Общение	Родословная
5.	Путешествия	Города России
6.		Страны мира

Анализ и обобщение результатов констатирующего эксперимента показал, что почти у половины экспериментальной группы испытуемых первоклассников сформирован средний уровень умения рассуждать (задания методики, разработанной Л.Ф. Тихомировой [13], задания диагностической методики под авторством М.П. Воюшиной, Е.П. Суворовой – «Итоговая диагностика (1 класс)» [10]). Исходя из этого, не все испытуемые в достаточной степени способны строить аналогии, выделять существенные признаки, обобщать и классифицировать. Для полноценного и эффективного формирования умения рассуждать, используя основные операции мышления (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретиза-

ция, обобщение), и устранения выявленных нами недостатков, необходимо направить педагогическую работу на создание условий для развития и совершенствования умения рассуждать у младших школьников в рамках проектной деятельности на уроках окружающего мира.

Сопоставляя полученные результаты по диагностическим заданиям, мы можем сделать вывод, что больше половины обучающихся в экспериментальной группе 54 % (13 человек) обладают средним уровнем развития умения рассуждать, 29 % (7 человек) имеют высокий уровень и у 16 % (4 человека) был выявлен низкий уровень развития умения рассуждать. Результаты диагностики представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

Уровень сформированности умения выполнять действие сравнения

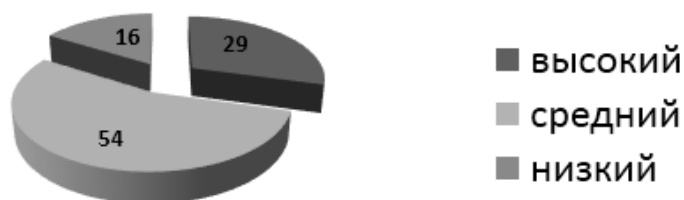


Рис. 1. Результаты исследования уровня развития умения рассуждать у второклассников на констатирующем этапе эксперимента

Проектная деятельность в рамках уроков «Окружающего мира» во время формирующего этапа позволила создать условия для:

1. Сообщения младшим школьникам элементарных сведений о неживой и живой природе, труде людей ближайшего окружения школы и

своей области, об изменениях природы по временам года.

2. Обогащения личного опыта обучающихся конкретными представлениями путем проведения систематических наблюдений за предметами и явлениями природы.

3. Формирования гуманного отношения учащихся к окружающей природе, воспитывать чувство необходимости бережно относиться к предметам природы.

В процессе опытно-экспериментальной работы в рамках уроков окружающего мира проектная деятельность встраивалась в соответствии со следующими этапами, предусмотренными для младших школьников:

I этап. Погружение в тему проекта – мотивация, выбор области, формулирование проблемы, формулирование темы, актуализация и актуальность. Целеполагание – проблема преобразуется в лично значимую цель и приобретает образ ожидаемого результата, который в дальнейшем воплотится в проектом продукте (постановка цели, выдвижение гипотез достижения цели и обсуждение вариантов предполагаемого продукта проекта, уточнение формулировки темы проекта).

С целью привлечения внимания к темам проектов перед обучающимися ставились вопросы: *Что интересует тебя в истории родного села / Почему наше село называется именно так? Почему «Красная книга» называется именно так / Бывают ли книги о природе другого цвета (носят другие названия)? Ты хочешь узнать о ...? Почему это важно для тебя? Почему это важно для других? Что мы хотим узнать? На какой вопрос мы хотим ответить в результате этой работы? Что надо сделать, чтобы решить данную проблему? Как поможет в этом работа над проектом? Для кого мы делаем этот проект? Что должно получиться в результате? Каков ожидаемый результат? Какова цель нашей работы? Есть ли предположения (гипотезы) как достичь этой цели? Сможешь выделить основные этапы достижения цели (постановка задач проекта)? Какие умения понадобятся для выполнения этого проекта? Каким образом вы сможете приобрести данные умения? Где впоследствии вы можете применять такие умения? Ты знаешь критерии, по которым тебя будут оценивать?*

II этап. Организация деятельности – пошаговая разработка проекта с указанием перечня конкретных действий и результатов, ролей и обязанностей, сроков и ответственных.

Данная работа выполнялась детьми самостоятельно в составе группы (групповой проект) или индивидуально (индивидуальный проект) под руководством педагога. Обучающимся была предложена карта для работы, содержащая следующие вопросы:

Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта? – ответ на этот вопрос помог разбить весь путь от исходной проблемы до цели проекта на отдельные этапы и определить задачи (актуализация предыдущего этапа).

Как ты (ваша группа) будешь (будет) решать эти задачи? – определение способов работы на каждом этапе.

Какое количество времени понадобится тебе (вашей группе) для достижения целей? – определение сроков работы.

Что у тебя (у вашей группы) уже есть для выполнения предстоящей работы, что ты (ваша группа) уже умеешь (умеет) делать? – выявление имеющихся ресурсов.

Где ты (ваша группа) будешь (будет) это делать? С помощью чего? – привлечение пространственных ресурсов.

Чего у тебя (у вашей группы) пока нет, чего ты (ваша группа) еще не умеешь (не умеет) делать, чему предстоит научиться? – выявление недостающих ресурсов.

Будешь (будете) ли обращаться за помощью к родителям?

III этап. Осуществление деятельности – найти и структурировать информацию для решения поставленной цели. Данный этап выполнялся обучающимися самостоятельно, совместно с участниками групп, под руководством родителей. Вся найденная информация была представлена на занятиях внеурочной деятельности. Обучающиеся получили возможность оценить найденную информацию по следующим критериям:

Надежны ли твои источники информации?

Соответствует ли найденная информация заявленной теме?

Доступна ли информация для понимания?

Кто поможет понять найденную информацию?

Как мы можем использовать полученную информацию?

Каким способом мы можем передать наши знания другим ребятам?

Какая информация является главной?

Что из найденного материала интереснее всего?

Появились ли новые вопросы после работы с информацией?

Достаточно ли у нас информации для дальнейшей работы?

Оформление результатов. Подготовка к представлению продукта – интеграция полученных знаний, умений, навыков, получение документальной части продукта, описание проекта, окончательное заполнение папки проекта / создание продукта и определение формы его представления.

Группам и обучающимся, выполнявшим проект индивидуально, был предложен план подготовки выступления:

1. *Почему ты (ваша группа) начал(-а) разрабатывать этот проект? Для кого предназначен проект?*

2. *Было ли проведено исследование, проводился ли опрос потенциальных пользователей? Если да, то что было выявлено?*

3. *Какие использовались материалы? Сколько времени потребовалось? Какое оборудование использовалось? Кто тебе (вашей группе) помогал?*

4. Каковы были этапы выполнения проекта? В чем они заключались?

5. Как комментировали твой (ваши) продукт пользователи или посторонние люди?

6. Как улучшить проект и (или) каковы направления для дальнейшего исследования?

VI этап. Презентация проекта – демонстрация материалов, представление результатов. Выступление перед одноклассниками на мини-конференции. Подготовка отзыва о работе учителем. Рефлексия результатов – с помощью организации дискуссии, заполнения рефлексивного листка. Цель: помочь обучающимся соотнести свои потребности в начале работы над проектом с самой работой; оценить процесс проектирования; оценить вклад каждого учащегося в полученный результат; проанализировать личностные изменения каждого участника проекта.

Вопросы для дискуссии, рефлексивного листка (не по каждому проекту дискуссия была полноценной):

1) Почему вы начали разрабатывать этот проект?

2) Решили ли вы проблему? Правильно ли вы сформулировали цель и задачи проекта?

3) Разнообразны ли были идеи?

4) Соответствовал ли результат проработки идеи тому замыслу, который вы собирались воплотить?

5) Вы хорошо спланировали и использовали время?

6) Что могло быть сделано по-другому?

На мини-конференции «Первые шаги в науку» были представлены девять групповых и

индивидуальных проектов по темам «Родной поселок» и «Красная книга».

В рамках проектов под общей темой «Родной поселок» обучающиеся обратились к истории создания села, этимологии топонимов, промышленности и сельскому хозяйству, истории семьи в истории поселка. Проекты «Красная книга» были посвящены изучению исчезающих представителей растительного и животного мира Зуевского района, созданию «Красной книги п. Косино».

Таким образом, формирующий этап позволил применить различные приемы и формы организации проектной работы обучающихся на уроках окружающего мира. Задания на этапах носили проблемный характер и учитывали психолого-педагогические характеристики обучающихся второго класса, а также методическую связь с основными темами предмета.

Сопоставляя полученные результаты по диагностическим заданиям с констатирующим этапом, мы можем сделать вывод, что вырос процент обучающихся, обладающих высоким уровнем умения рассуждать: 50 % (12 человек) в сравнении с 29 % (7 человек) на констатирующем этапе. Снизился процент обучающихся, обладающих средним и низким уровнями умения рассуждать по причине повышения среднего уровня до высокого, низкого до среднего: 42 % (10 человек) обладают средним уровнем в сравнении с 54 % (13 человек) на констатирующем этапе и 8 % (2 человека) обучающихся экспериментальной группы обладают низким уровнем развития умения рассуждать в сравнении с 16 % (4 человека).

Наглядно результаты исследования представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

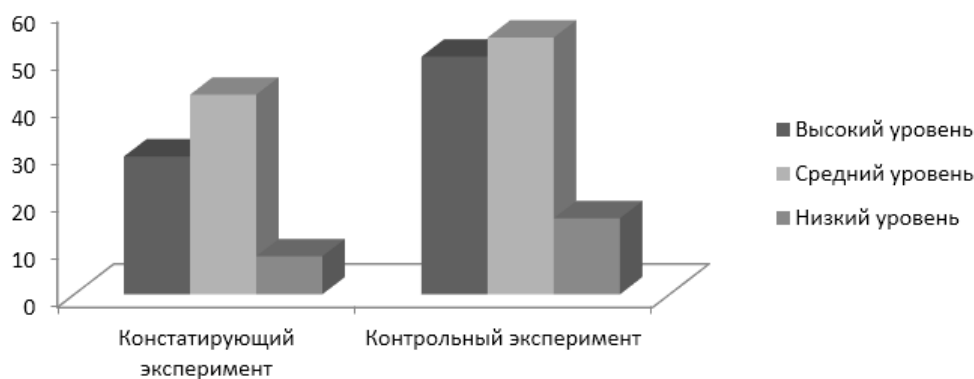


Рис. 2. Результаты исследования уровня развития умения рассуждать у второклассников на контрольном этапе эксперимента

На контрольном этапе исследования наблюдается положительная динамика в формировании умения рассуждать, что проявляется не только в количественных показателях, но и в качественных характеристиках, что показывает эффективность проведенной работы. Учащиеся второго класса стали более успешно осуществлять выделение и

постановку познавательной задачи, стали более сформированными мыслительные операции, логические действия. Систематическое и целенаправленное использование проектной деятельности способствует формированию у второклассников умения рассуждать.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борщевская, А.Ю. Исследовательская деятельность младших школьников / А.Ю. Борщевская. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2013. – № 3. – С. 118– 121.
2. Виноградова, Н.Ф. «Окружающий мир» в начальной школе: беседы с будущим учителем / Н.Ф. Виноградова. – Москва : Академия, 1999. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.
4. Григорьева, Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.В. Григорьева. – 2 изд., испр. и доп. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 283 с. – Текст : непосредственный.
5. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н.М. Никольской ; под ред. Н.Д. Виноградова. – Москва : Мир, 1919. – 202 с. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=617&binn_rubrik_pl_articles=155 (дата обращения: 23.10.2020). – Текст : электронный.
6. Клепинина, З.А. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению 050100 «Пед. образование» / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 334 с. – Текст : непосредственный.
7. Куприна, Л.Е. Методика преподавания предмета «окружающий мир» : учеб. пособие / Л.Е. Куприна. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. – 312 с. – Текст : непосредственный.
8. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти: ум / А.Р. Лурия. – Москва : Эйдос, 2016. – 96 с. – Текст : непосредственный.
9. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избр. психол. труды / Н.А. Мечинская. – Москва : Педагогика, 1989. – 218 с.
10. Методика оценки сформированности универсальных учебных действий (1–2 классы) : метод. пособие / под ред. М.П. Воюшиной, Е.П. Суворовой. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.М. Герцена, 2015. – 124 с. – Текст : непосредственный.
11. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – Текст : непосредственный.
12. Плешаков, А.А. Окружающий мир / А.А. Плешаков // Сборник рабочих программ «Школа России». 1–4 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – Москва : Просвещение, 2014. – 205 с. – Текст : непосредственный.
13. Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей : популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 234 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Borshhevskaja A.Ju. Issledovatel'skaja dejatel'nost' mladshih shkol'nikov [Research activities of younger students]. *Nauka i shkola [Science and School]*, 2013, no. 3, pp. 118– 121.
2. Vinogradova N.F. «Okruzhajushhij mir» v nachal'noj shkole: besedy s budushhim uchitelem [“Science” in primary school: conversations with the future teacher]. Moscow: Akademija, 1999. 144 p.
3. Vygotskij L.S. Psihologija razvitija cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Jeksmo, 2005. 1136 p.
4. Grigor'eva E.V. Metodika prepodavaniya estestvoznaniya v nachal'noj shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Methods of teaching Science in primary school]. Cheljabinsk: Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, 2015. 283 p.
5. D'jui D. Psihologija i pedagogika myshlenija [Elektronnyj resurs] [Psychology and pedagogy of thinking]. In Nikol'skoj N.M. (eds.). Moscow: Mir, 1919. 202 p. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=617&binn_rubrik_pl_articles=155 (Accessed 23.10.2020). (In Russ.).
6. Klepinina Z.A., Akvilava G.N. Metodika prepodavaniya predmeta «Okruzhajushhij mir»: uchebnik dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po napravleniju 050100 «Ped. obrazovanie» [Methods of teaching the subject “Science”]. Moscow: Akademija, 2013. 334 p.
7. Kuprina L.E. Metodika prepodavaniya predmeta «okruzhajushhij mir»: ucheb. posobie [Methods of teaching the subject “Science”]. Tjumen': Izd-vo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014. 312 p.
8. Lurija A.R. Malen'kaja knizhka o bol'shoj pamjati: um [Small book about big memory: mind]. Moscow: Jejdos, 2016. 96 p.
9. Menchinskaja N.A. Problemy uchenija i umstvennogo razvitija shkol'nika: izbr. psihol. trudy [Problems of learning and mental development of the student]. Moscow: Pedagogika, 1989. 218 p.
10. In M.P. Vojushinoj (eds.) Metodika ocenki sformirovannosti universal'nyh uchebnyh dejstvij (1–2 klassy): metod. posobie [Methodology for assessing the formation of universal educational actions (grades 1–2)]. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.M. Gercena, 2015. 124 p.
11. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]. Moscow: Pedagogika-Press, 1994. 528 p. (In Russ.).
12. Pleshakov A.A. Okruzhajushhij mir [Science]. *Sbornik rabochih programm «Shkola Rossii». 1–4 klassy: posobie dlja uchitelej obshheobrazovat. uchrezhdenij* [Collection of work programs “School of Russia”. 1-4 grades]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 205 p.
13. Tihomirova L.F. Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej detej: populjarnoe posobie dlja roditelej i pedagogov [Development of children's cognitive abilities]. Jaroslavl' : Akademija razvitija, 1996. 234 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

М.В. Овсянникова, студент направления подготовки «Педагогическое образование (Профиль: Начальное образование)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ovsi_2011@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2628-2785.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

M.V. Ovsyannikova, student of the direction of training "Pedagogical education (Profile: Primary education)", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ovsi_2011@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2628-2785.

УДК 373.4

Ирина Николаевна Семенова
г. Екатеринбург
Светлана Анатольевна Чигвинцева
г. Первоуральск

К вопросу о входном контроле для определения уровней подготовки обучающихся пятых классов к формированию функциональной математической грамотности

В контексте принятых определений понятий «функциональная математическая грамотность» и «входной контроль» на основе сопоставления структуры функциональной математической грамотности с результатами, сформулированными в Примерной основной образовательной программе начального общего образования, выделен деятельностный профиль входного контроля для определения уровней готовности к формированию функциональной математической грамотности у обучающихся пятых классов. Этот профиль состоит из следующих действий: распознавать проблемы, решаемые конкретными (известными обучающимся) средствами математики; решать некоторые практические (жизненные) ситуации средствами математики; описывать (объяснять) понятия средствами математики; объяснять факты средствами математики; оценивать уместность использованных методов; формулировать и записывать результаты решения средствами математики. Приведены примеры заданий для входного контроля, формулировки которых составлены на основе установленного профиля.

Ключевые слова: функциональная математическая грамотность (ФМГ), входной контроль, задания для входного контроля начального уровня сформированности функциональной математической грамотности, уровни сформированности ФМГ.

Irina Nikolaevna Semenova
Ekaterinburg
Svetlana Anatolevna Chigvintseva
Pervouralsk

On the issue of entrance control to determine the training levels of fifth grade students for the formation of functional mathematical literacy

In the context of the accepted definitions of the concepts “functional mathematical literacy” and “entrance control” based on the comparison of the structure of functional mathematical literacy with the results formulated in the Approximate basic educational program of primary General education, the activity profile of entrance control is identified to determine the levels of readiness for the formation of functional mathematical literacy in the fifth-grade students. This profile consists of the following actions: recognize problems solved by specific (known to students) means of mathematics; solve some practical (life) situations by means of mathematics; describe (explain) concepts by means of mathematics; explain facts by means of mathematics; evaluate the relevance of the methods used; formulate and record the results of the solution by means of mathematics. Examples of tasks for entrance control are given, the formulations of which are based on the established profile.

Keywords: functional mathematical literacy (FML), entrance control, tasks for entrance control of the initial level of formation of functional mathematical literacy, levels of formation of FML.

Постановка проблемы. Исследуя проблему формирования функциональной математической грамотности, обратимся к Государственной программе РФ «Развитие образования». Одна из целей Программы – это «качество образования, которое характеризуется обеспечением глобальной конкурентоспособности российского образования и, как след-

ствие – вхождением Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [9]. При этом подчеркнем, что ключевым критерием качества образования являются образовательные результаты. Но говоря о «конкурентоспособности российского образования», указанной в Программе, необходимо рассматривать и «компетент-

ностный» критерий, который означает, по сути, следующее: современный человек, чтобы быть успешным и конкурентоспособным, должен уметь «действовать в конкретных ситуациях, которые являются универсальными для любого предметного содержания» [12]. Проверку наличия таких знаний и умений осуществляет международное исследование PISA. Подчеркивая значимость и авторитет результатов этого исследования, приведем мнение И.Ю. Алексашиной и др. о том, что наиболее обсуждаемые в мире индикаторы конкурентоспособности школьного образования – это именно результаты PISA, причем высшего и базового уровней [1]. Анализируя материалы ФИОКО, укажем, что по результатам исследования математической грамотности 2018-го года Российская Федерация заняла 30-е место [13]. Указанный факт говорит о низком уровне сформированности математической грамотности и ставит задачу дополнительной разработки, как элементов методической системы, так и связей между ними для повышения уровня сформированности ФМГ. Сказанное определяет актуальность представленного исследования, в котором математическая грамотность рассматривается в качестве одной из составляющих функциональной грамотности.

Методология исследования. Выделяя в сформулированной задаче вопрос наполнения содержанием дидактического материала для контроля ФМГ, как необходимого компонента методической системы формирования функциональной математической грамотности, уточним методологический базис. При этом сузим предмет исследования и обратимся к входному контролю, трактуемому согласно определению И.В. Баклушиной [2], как процесс выявления начального уровня подготовленности обучающихся. Дополнительно укажем разделение позиции о том, что функциональную математическую грамотность (наряду с другими компонентами ФГ) следует формировать ещё с дошкольного возраста [3], но уровневую диагностику сформированности ФМГ целесообразно проводить в основном звене школы. Сказанное определяет ограничение на предмет исследования, выражающееся в обращении к контингенту обучающихся пятого класса. Именно на этой ступени обучения, в силу определенной накопленности предметного опыта, учебных и познавательных действий, начинается целевое формирование ФМГ для которого важно выделить начальный уровень обучающихся. В качестве инструмента такого выделения мы предлагаем оценку выполнения обучающимися специальных заданий входного контроля.

Для составления требуемых заданий:

1. Определим ключевые действия, составляющие структуру ФМГ;
2. С учетом требований к умениям, которые должны быть сформированы у обучающихся к началу пятого класса, на языке деятельностного подхода выделим из этой структуры профиль, со-

ответствующий предметной математической деятельности для обучающихся пятого класса;

3. В соответствии с этим профилем с ориентировкой на ключевые действия, составим задания для входного контроля.

Результаты. Для выделения структуры ФМГ обратимся к результатам различных исследователей и сопоставим имеющиеся в литературе некоторые точки зрения.

По мнению авторов Г.С. Ковалевой, Э.А. Красновского, Л.П. Краснокутской и К.А. Краснянской [6], математическая грамотность, включает способность учащихся:

- распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности, которые могут быть решены средствами математики;
- формулировать эти проблемы на языке математики;
- решать эти проблемы, используя математические факты и методы;
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать окончательные результаты решения поставленной проблемы.

О.В. Симонова приводит следующее определение: «функциональная математическая грамотность – это способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных математических знаний» [11].

В работе Т.А. Ивановой и О.В. Симоновой [5] функциональная математическая грамотность предполагает «формирование у школьников опыта по применению математических знаний для решения реальных или близких к ним проблем. В свою очередь, приобретение такого опыта ... связано с усвоением учащимися элементов метода математического моделирования. ... Функциональная грамотность при изучении математики – это интегральная характеристика качества подготовки ученика, которая помимо усвоенных знаний, умений и опыта деятельности отражает его личностный смысл, его эмоционально-ценностное отношение к математике и математической деятельности, к опыту их применения для решения реальных задач».

В PISA-2021 математическая грамотность рассматривается как «способность индивидуума формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах. Она включает математические рассуждения, использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов, чтобы описать, объяснить и предсказать явления. Она помогает людям понять роль математики в мире, высказывать хорошо обоснованные суждения и принимать решения, которые необходимы конструктивному, активному и размышляющему гражданину» [8].

Проанализируем приведенные определения и структуру функциональной математической грамотности (таблица).
 выделим ключевые действия, которые определяют

Таблица 1.

Ключевые действия, составляющие структуру функциональной математической грамотности

авторство	Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. [6]	Симонова О.В. [11]	Иванова Т.А., Симонова О.В. [5]	Материалы по математической грамотности [8]
Ключевые (формируемые) действия				
Действие по распознаванию проблемы	Распознавание проблемы, решаемой средствами математики			
Действие по формулированию, «понимания» проблемы	Формулирование проблемы на языке математики			Формулирование и интерпретация понятий, процедур и фактов, а также инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений
Действия по решению проблемы	Решение проблемы средствами математики; интерпретация полученных результатов с учетом поставленной проблемы	Решение стандартных жизненных задач		Применение математики для решения задач в разнообразных практических контекстах; применение понятий, процедур и фактов, а также инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений; умение мыслить математически
Рефлексивные действия	Анализ использованных методов			
Действия по формулированию результата решения проблемы	Формулирование и запись результатов решения			
Действия по формированию личностного отношения к проблеме			Формирование личностного смысла, эмоционально-ценностного отношения к математике и математической деятельности	Понимание роли математики в мире, высказывание хорошо обоснованных суждений и принятие решения

На основании выделения общего при систематизации представленного в таблице материала, определим в нашей работе следующую совокупность ключевых действий, характеризующую функциональную математическую грамотность:

- распознавание проблемы, решаемой средствами математики;
- определение понятий, процедур и фактов, инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений;

- интерпретация понятий, процедур и фактов, инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений;

- применение математики для решения задач в разнообразных практических контекстах;
- анализ использованных методов;
- интерпретация полученных результатов с учетом поставленной проблемы;
- формулировка и запись результатов решения средствами математики;
- формирование личностного смысла;
- принятие решения (основанного на фактах, выделенных средствами математики).

Продолжая решение поставленной нами задачи (используя Примерную основную образовательную программу начального общего образования [10]) сопоставим эти действия с блоками умений, которые должны быть сформированы у обучающихся к началу пятого класса:

- использовать математические знания при описании окружающих предметов, явлений, а также оценки количественных и пространственных отношений, в частности – взаимного расположения предметов в пространстве и на плоскости, соотносить реальные объекты с моделями геометрических фигур, приближенно оценивать размеры геометрических объектов, а также расстояния;

- использовать логическое и алгоритмическое мышление, основы пространственного воображения и математической речи;

- извлекать необходимые данные из таблиц и диаграмм, заполнять готовые формы, объяснять, сравнивать и обобщать информацию, читать и (или) заполнять несложные готовые таблицы, а также читать несложные готовые столбчатые диаграммы;

- использовать необходимые вычислительные навыки и выполнять устно и письменно арифметические действия с числами, в частности – сложение, вычитание, умножение и деление однозначных, двузначных и трехзначных чисел в случаях, сводимых к действиям в пределах 100 (в том числе с нулем и числом 1), выполнять письменно действия с многозначными числами (сложение, вычитание, умножение и деление на однозначное, двузначное числа в пределах 10000) с использованием таблиц сложения и умножения чисел, алгоритмов письменных арифметических действий (в том числе деления с остатком), находить неизвестный компонент арифметического действия, составлять числовое выражение и находить его значение, а так же вычислять значение числового выражения, содержащего 2-3 арифметических действия со скобками и без скобок;

- читать, записывать, сравнивать, упорядочивать числа от нуля до миллиона;

- устанавливать закономерность — правило, по которому составлена числовая последовательность, составлять последовательность по заданному или самостоятельно выбранному правилу (увеличение и (или) уменьшение числа на несколько

единиц, увеличение и (или) уменьшение числа в несколько раз);

- группировать числа по заданному или самостоятельно установленному признаку, в том числе, классифицировать числа по одному или нескольким основаниям, объясняя свои действия;

- читать, записывать и сравнивать величины (массу, время, длину, площадь, скорость), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (килограмм — грамм; час — минута, минута — секунда; километр — метр, метр — дециметр, дециметр — сантиметр, метр — сантиметр, сантиметр — миллиметр);

- устанавливать зависимость между величинами, представленными в задаче, планировать ход решения задачи, выбирать и объяснять выбор действий;

- решать арифметическим способом (в 1-2 действия) задачи, связанные с повседневной жизнью;

- решать задачи на нахождение доли величины и величины по значению ее доли (половина, треть, четверть, пятая, десятая часть);

- оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос задачи;

- распознавать, называть и изображать геометрические фигуры, в частности – распознавать, называть, изображать точку, отрезок, ломаную, прямой угол, многоугольник, треугольник, прямоугольник, квадрат, окружность, круг, а так же распознавать и называть геометрические тела (куб, шар);

- выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями (отрезок, квадрат, прямоугольник) с помощью линейки, угольника;

- использовать свойство прямоугольника и квадрата для решения задач;

- измерять длину отрезка, вычислять периметры фигур (треугольника, прямоугольника и квадрата), вычислять площадь прямоугольника и квадрата;

- формулировать выводы и строить прогнозы.

На основании проведенного нами сопоставления, основанного на анкетировании и результатах собеседований с учителями математики, имеющими опыт работы в пятых классах, а также теоретических изысканий определим следующий профиль (перечень действий), характеризующий функциональную математическую грамотность, который требует входного контроля для принятия учителем решения по организации деятельности обучающихся с целью достижения успешности при дальнейшем формировании ФМГ:

- распознавать проблемы, решаемые конкретными (известными обучающимся) средствами математики;

- решать некоторые практические (жизненные) ситуации средствами математики;

- описывать (объяснять) понятия средствами математики;
- объяснять факты средствами математики;
- оценивать уместность использованных методов;
- формулировать и записывать результаты решения средствами математики.

С учетом выделенного профиля на языке деятельности подхода (согласно О.Б.Епишевой [4]) сформулируем примеры заданий для входного контроля в процессе формирования ФМГ у обучающихся пятого класса, направленных на формирование ключевых действий, которые выделены в таб. 1.

1. Для действия, характеризующего ФМГ – распознавать проблемы, решаемые конкретными (известными обучающимся) средствами математики, при выделении

предметных действий:

- использовать начальные математические знания для описания окружающих предметов, процессов, явлений, оценки количественных и пространственных отношений;
- использовать основы логического мышления

задание: Выберите среди представленных проблемных ситуаций те, которые можно решить с помощью математических действий. Объясните свой выбор.

- 1) определить по внешнему виду, съедобен или не съедобен гриб;
- 2) выбрать наиболее выгодный тариф мобильного оператора;
- 3) оценить качество работы плотника, изготовившего кухонный гарнитур;
- 4) определить четвертную оценку по русскому языку

2. Для действия, характеризующего ФМГ – решать некоторые практические (жизненные) ситуации средствами математики, при выделении предметных действий:

- выполнять устно и письменно арифметические действия с числами;
- устанавливать зависимость между величинами, представленными в задаче, планировать ход решения задачи, выбирать и объяснять выбор действий;
- оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос задачи

задание: В продуктовом магазине проводится акция « $1+1=3$ ». Эта акция подразумевает следующее: два одинаковых товара приобретаются по обычной цене, а третий (такой же) – идет в подарок.

Определите, какие товары из данных наборов будут участвовать в акции:

- 1) три одинаковых йогурта;
- 2) две пачки молока жирности 2,5%;
- 3) шесть одинаковых стаканчиков мороженого;
- 4) четыре килограмма яблок одного сорта

3. Для действия, характеризующего ФМГ – описывать (объяснять) понятия средствами математики, при выделении предметных действий:

- читать, записывать и сравнивать величины (в данном случае – массу), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними;
- выполнять устно умножение однозначных, двузначных и трехзначных чисел в случаях, сводимых к действиям в пределах 100 (в том числе с нулем и числом 1);
- устанавливать зависимость между величинами, представленными в задаче, планировать ход решения задачи, выбирать и объяснять выбор действий;
- решать арифметическим способом (в 1—2 действия) учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью

задание: Коля отправился в магазин, чтобы приобрести два килограмма мандаринов (по цене 98 рублей за килограмм) и килограмм яблок (57 рублей за килограмм). Он посчитал, что стоимость покупки составит 155 рублей. Объясните, правильно ли определил Коля стоимость своей покупки.

4. Для действия, характеризующего ФМГ – объяснять факты средствами математики, при выделении предметных действий:

- выполнять устно умножение, сложение однозначных, двузначных и трехзначных чисел в случаях, сводимых к действиям в пределах 100 (в том числе с нулем и числом 1);
- решать арифметическим способом (в 1—2 действия) учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью;
- оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос задачи

задание: Катя за один месяц использовала полностью три тетради по математике (из 12 листов), а Ирина – две тетради (из 18 листов). При этом Катя считает, что она использовала страниц больше, чем Ирина. А Ирина утверждает, что девочки использовали одинаковое количество страниц. Объясните, почему не права Катя.

5. Для действия, характеризующего ФМГ – оценивать уместность использованных методов, при выделении предметных действий:

- решать арифметическим способом (в 1—2 действия) учебные задачи и задачи, связанные с повседневной жизнью;
- оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос задачи;
- вычислять периметр треугольника, прямоугольника и квадрата, площадь прямоугольника и квадрата

задание: Алексей решил перекрасить стены комнаты. Стена имеет прямоугольную форму. Длина стены 7 метров, а ширина – 5 метров. Количество краски рассчитывается так: 1 литр – на 1 м^2 . Алексей сложил длину и ширину комнаты и полу-

чил 12 м. Но 12 литров на покраску стены ему не хватило. Объясните, почему.

6. Для действия, характеризующего ФМГ - формулировать и записывать результаты решения средствами математики, при выделении предметных действий:

– составлять числовое выражение и находить его значение;

– оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос задачи

задание: Запишите математическое выражение, описывающее действия в данном тексте. Лена за одну минуту может решить 10 примеров, Федя за то же количество времени решает на 2 примера боль-

ше, А Коля – в 3 раза больше, чем Федя. При этом все вместе они решают 58 примеров в минуту.

Заключение. Представленные и аналогичные представленным задания могут быть использованы учителями математики для выстраивания образовательных маршрутов при целевом формировании у обучающихся пятых классов функциональной математической грамотности. При этом мы предполагаем, что оценка (или отметка) выполнения этих заданий будет проводиться для установления уровня, согласно материалам по математической грамотности, опубликованным на сайте Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» [8].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексашина, И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев ; науч. ред. И.Ю. Алексашина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Баклушина, И.В. О формах проведения входного контроля уровня подготовленности обучающихся / И.В. Баклушина. – Текст : электронный // Вестник СибГИУ. – 2016. – № 3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formah-provedeniya-vhodnogo-kontrolya-urovnya-podgotovlennosti-obuchayuschisya> (дата обращения: 05.09.2020).
3. Браун, Р.И. Формы и методы работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию функциональной грамотности в условиях обновления содержания образования / Р.И. Браун. – Текст : электронный // Педагогическая наука и практика. – 2017. – № 3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-raboty-s-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta-po-formirovaniyu-funktsionalnoy-gramotnosti-v-usloviyah-obnovleniya> (дата обращения: 06.08.2020).
4. Епишева, О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода : кн. для учителя / О.Б. Епишева. – Москва : Просвещение, 2003. – 223 с. – Текст : непосредственный.
5. Иванова, Т.А. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / Т.А. Смирнова, О.В. Симонова // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-matematicheskoy-gramotnosti-shkolnikov-v-kontekste-formirovaniya-ih-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 13.09.2020). – Текст : электронный.
6. Ковалева, Г.С. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская. – Текст : электронный // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-mezhdunarodnogo-sravnitel'nogo-issledovaniya-pisa-v-rossii> (дата обращения: 19.08.2020).
7. Математическая грамотность. Учимся для жизни. – URL: https://youtu.be/q8kzn_Axtd0 (дата обращения: 17.11.2020). – Текст : электронный.
8. Материалы по математической грамотности. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
9. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление от 26 декабря 2017 г. № 1642. – URL: <http://mirror2.garant.ru/webclient/navigation.dsp?PHPSESSID=hjoid9cqmta2cmb548qk5povg4&number=0&page=1> (дата обращения: 27.08.2020). – Текст : электронный.
10. Примерная основная образовательная программа начального общего образования от 8 апреля 2015 г. № 1/15. – Текст : электронный // Реестр Примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf> (дата обращения: 01.09.2020).
11. Симонова, О.В. Формирование функциональной грамотности при обучении математике в 5-6-х классах общеобразовательной школы / О.В. Симонова. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2010. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-pri-obuchenii-matematike-v-5-6-h-klassah-obshchego-obrazovatel'noy-shkoly> (дата обращения: 06.09.2020).
12. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с. – Текст : непосредственный.
13. PISA-2018. ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования. – URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (дата обращения: 01.09.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Aleksashina I.Ju., Abdulaeva O.A., Kiselev Ju.P. Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti uchashhihsja: ucheb.-metod. posobie [Formation and assessment of students' functional literacy]. Aleksashina I.Ju. (ed.). Saint-Petersburg: KARO, 2019. 160 p.
2. Baklushina I.V. O formah provedeniya vhodnogo kontrolja urovnja podgotovlennosti obuchajushhihsja [Elektronnyi resurs] [On the forms of the entrance control of the level of readiness of students]. *Vestnik SibGIU [Journal of Siberian State Industrial University]*, 2016, no. 3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formah-provedeniya-vhodnogo-kontrolya-urovnya-podgotovlennosti-obuchayuschih-sya> (Accessed 05.09.2020).
3. Braun R.I. Formy i metody raboty s det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta po formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti v usloviyah obnovleniya sodержaniya obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Forms and methods of work with children of senior preschool age in the formation of functional literacy renewal]. *Pedagogicheskaja nauka i praktika [Pedagogical Science and Practice]*, 2017, no. 3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-raboty-s-detmi-starshego-doshkol'nogo-vozrasta-po-formirovaniyu-funktsionalnoj-gramotnosti-v-usloviyah-obnovleniya> (Accessed 06.08.2020).
4. Episheva O.B. Tehnologija obuchenija matematike na osnove dejatel'nostnogo podhoda: kn. dlja uchitelja [Technology of teaching mathematics based on the activity approach]. Moscow: Prosveshhenie, 2003. 223 p.
5. Ivanova T.A., Simonova O.V. Struktura matematicheskoy gramotnosti shkol'nikov v kontekste formirovaniya ih funkcional'noj gramotnosti [Elektronnyi resurs] [The structure of mathematical literacy of schoolchildren in the context of the formation of their functional literacy]. *Vestnik VjatGU [Herald of Vyatka State University]*, 2009, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-matematicheskoy-gramotnosti-shkolnikov-v-kontekste-formirovaniya-ih-funktsionalnoj-gramotnosti> (Accessed 13.09.2020).
6. Kovaleva G.S., Krasnovskij Je.A., Krasnokutskaja L.P., Krasnjanskaja K.A. Rezul'taty mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya PISA v Rossii [Elektronnyi resurs] [Results of the international comparative study PISA in Russia]. *Voprosy obrazovaniya [Education Issues]*, 2004, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-mezhdunarodnogo-sravnitel'nogo-issledovaniya-pisa-v-rossii> (Accessed 19.08.2020).
7. Matematicheskaja gramotnost'. Uchimsja dlja zhizni [Elektronnyi resurs] [Mathematical literacy. Learning for Life]. URL: https://youtu.be/q8kzn_AxtD0 (Accessed 17.11.2020).
8. Materialy po matematicheskoy gramotnosti [Elektronnyi resurs] [Materials on mathematical literacy]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (Accessed 05.09.2020).
9. Rossijskaja Federacija. Pravitel'stvo. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie ot 26 dekabrja 2017 g. № 1642 [Elektronnyi resurs] [On approval of the state program of the Russian Federation “Development of education”]. URL: <http://mirror2.garant.ru/webclient/navigation.dsp?PHPSESSID=hjoid9cqmta2cmb548qk5povg4&number=0&page=1> (Accessed 27.08.2020).
10. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovaniya ot 8 aprelja 2015 g. № 1/15 [Elektronnyi resurs] [Approximate basic educational program of primary general education dated April 8, 2015 No. 1/15]. *Reestr Primernyh osnovnyh obshheobrazovatel'nyh program [Register of Model Basic General Education Programs]*. URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-1.pdf> (Accessed 01.09.2020).
11. Simonova O.V. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti pri obuchenii matematike v 5-6-h klassah obshheobrazovatel'noj shkoly [Elektronnyi resurs] [Formation of functional literacy in teaching mathematics in 5-6 grades of a comprehensive school]. *Vestnik VjatGU [Herald of Vyatka State University]*, 2010, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoj-gramotnosti-pri-obuchenii-matematike-v-5-6-h-klassah-obshheobrazovatel'noj-shkoly> (Accessed 06.09.2020).
12. In Dobrjakovoj M.S. (eds.) Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': ot lozungov k real'nosti [Universal competences and new literacy: from slogans to reality]. Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». Moscow: Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2020. 472 p.
13. PISA-2018. FGBU Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [PISA-2018. FGBU Federal Institute for Education Quality Assessment]. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (Accessed 01.09.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

С.А. Чигвинцева, учитель математики, МАОУ СОШ № 4; магистр института математики, физики и информатики и технологий, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Первоуральск, Россия, e-mail: chigvintseva.sa@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0659-6357.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.N. Semenova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the 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.

S.A. Chigvintseva, Mathematics Teacher, School No. 4; Master's Student, Institute of Mathematics, Physics, Computer Science and Technology, Ural State Pedagogical University, Pervouralsk, Russia, e-mail: chigvintseva.sa@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0659-6357.

**Елена Александровна Смирнова,
Светлана Васильевна Савинова**
г. Киров

**Проблема развития навыков сотрудничества обучающихся третьего класса при
проведении экологических акций**

Представленная статья посвящена актуальной в современном образовании проблеме развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстникам у обучающихся начальных классов при проведении экологических акций. Авторами был проведен анализ понятия «сотрудничество». Рассмотрено понятие акции, как формы развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками. В статье определены условия развития навыков сотрудничества младших школьников со взрослыми и сверстниками в процессе реализации экологической акции. Представлен краткий анализ теоретической базы по проблеме развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками у обучающихся начальной школы. Описана работа, направленная на организацию и проведение конкретной экологической акции по теме исследования, представлены выводы по контрольному этапу педагогического эксперимента, на котором была проведена оценка эффективности использования экологической акции в качестве средства развития навыков сотрудничества у третьеклассников.

Ключевые слова: начальная школа, младший школьник, сотрудничество, навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками, экологическая акция.

**Elena Aleksandrovna Smirnova,
Svetlana Vasilyevna Savinova**
Kirov

The problem of developing cooperation skills of the third-grade students during environmental actions

The article is devoted to the problem of developing skills of cooperation with adults and coevals in primary school students during environmental actions which is important in modern education. The authors have analyzed the concept of “cooperation”. The concept of actions as a form of development of skills of cooperation with adults and coevals is considered. The article defines the conditions for developing the skills of cooperation between primary school children and adults and their coevals in the process of implementing the environmental actions. A brief analysis of the theoretical base on the problem of developing skills of cooperation with adults and coevals in primary school students is presented. The paper describes the work aimed at organizing and conducting a specific environmental action on the research topic and presents conclusions on the control stage of the pedagogical experiment which evaluated the effectiveness of using the environmental action as a means of developing cooperation skills in third-graders.

Keywords: primary school, primary school student, cooperation skills, skills of cooperation with adults and coevals, environmental action.

Введение

Проблема сотрудничества младших школьников очень актуальна, так как с первых дней в школе у ребенка формируется отношение к ней и образованию в целом, к учителям и сверстникам, вырабатываются нормы социального поведения и отношения к окружающей действительности.

Федеральный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения предполагает в качестве необходимости развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками у обучающихся в разных социальных ситуациях. Способность младшего школьника работать в группе и коллективе, находить выходы из спорных ситуаций, не создавая конфликтов, оказать помощь сверстниками и просить о ней у взрослого поколения, является необходимым условием успешного обучения и развития младшего школьника в дальнейшем.

Но учитывая то, что навык взаимодействия развивается в самом раннем возрасте, то особая роль отводится периоду обучения в начальной

школе, а процесс обучения в школьном коллективе и под руководством учителя благотворно влияет на развитие навыков сотрудничества.

В настоящее время вся система обучения находится под влиянием концепций, описанных в работе психологов – теоретиков педагогической психологии, таких как Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин.

Современная теория и методика преподавания в начальной школе направлена на развитие личности обучающегося, как субъекта учебной деятельности и всесторонней подготовки школьника к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни. Поэтому проблема развития навыков сотрудничества, в какой бы то ни было деятельности становится одной из приоритетных для ряда отраслей психолого-педагогического направления.

Изучение разных теорий обучения и воспитания младшего поколения в историко-педагогическом плане показывает, что все они, так или иначе, касались принципа развития навыков

сотрудничества со взрослыми и сверстниками, проблемы активности детей в учебной и внеучебной деятельности. В частности, изучением этих вопросов занимались специалисты по дидактике и психологии (Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская, А.И. Божович и др.). Ученые склонялись к тому, что от особенностей сотрудничества учителя и обучающихся зависит характер учебных мотивов и эффективность обучения. И эта зависимость оказывает серьезное влияние на обучающегося начальной школы.

Развитие навыков сотрудничества младших школьников происходит как в учебное, так и во внеучебное время, поэтому усилия учителей должны быть направлены на создание всевозможных условий для развития навыков сотрудничества обучающихся как на уроках, так и вне их. Поскольку на уроке не всегда хватает времени для организации групповой или парной работы, на помощь учителю приходит внеурочная деятельность.

В соответствии с Федеральными государственными стандартами начального общего образования внеурочная деятельность предусматривает работу по нескольким направлениям, одним из которых является экологическое.

Л.С. Выготский говорил о том, что окружающая среда играет роль не обстановки, а источника развития личности [2, С.10].

К настоящему моменту рассмотрен достаточно большой круг вопросов связанных с развитием экологического воспитания в школе. Изучению этой проблемы посвятили себя Н.С. Дежникова, М.З. Данилова, И.Д. Зверев [3, 4, 5].

Учеными была подтверждена значимость формирования экологического воспитания с самого раннего возраста, так как характер отношений ребенка с окружающим миром и природой определяет ситуацию развития полноценной личности в будущем.

В связи с этим необходимо совершенствовать способы обогащения нравственного экологического опыта младших школьников, одной из таких форм является акция.

Исследовательская часть

Ключевым в исследовании проблемы является понятие «сотрудничество». В словаре С.И. Ожегова сотрудничать – значит действовать вместе, участвовать в одном общем деле [8, С. 582].

Анализируя психолого-педагогическую литературу по этой проблеме необходимо отметить, что термин «сотрудничество» описан по-разному.

И.А. Зимняя считает сотрудничество гуманистической идеей совместной деятельности детей и взрослых, основанной на взаимопонимании, взаимодействии, проникновении в духовный мир друг друга, а также совместным анализом коллективной деятельности [6, С. 14].

М.А. Акимова рассматривала навыки сотрудничества как доведенные до привычек способы

поведения обучающихся в ситуациях, требующих определенного поведения в совместной деятельности [1, С.49].

В.Я. Ляудис трактовала сотрудничество как совокупность двух основных аспектов:

1. совместная деятельность ученика с учителем и другими обучающимися;
2. деятельность, направленная не только на усвоение знаний, но и на построение системы отношений и форм общения [7, С.28].

Но в первую очередь сотрудничество в учебной и внеучебной деятельности в основе своей предполагает сотрудничество обучающегося с учителем. Взаимодействуя с учителем, ребенок получает возможность, при необходимости обратиться за помощью, высказывать и аргументировать свою точку зрения при этом выслушивать и принимать или не принимать точку зрения взрослого.

Если говорить о сотрудничестве между обучающимися, то это определенный уровень отношений, который характеризуется способностью договариваться, слышать, ставить общую цель совместной работы и получить результат совместной деятельности.

Рассматривая методы и средства развития навыков сотрудничества младших школьников со взрослыми и сверстниками наше внимание привлекла такая форма как экологическая акция.

Акция – это эффективная форма работы, позволяющая развивать у младших школьников не только нравственные и личные качества, но и навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Акция представляет собой не только работу учителя с обучающимися, но и совместную деятельность детей и их родителей [4, С.24].

Экологические акции в школе становятся одной из форм экологического воспитания подрастающего поколения. Их цель формирование экологической культуры, мировоззрения и сознания. Но помимо познавательных, нравственных, этических задач, в ходе экологических акций решаются и проблемы развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Поэтому в процессе работы над проблемой было выдвинуто предположение о том, что реализация экологических акций будет способствовать развитию навыков сотрудничества обучающихся третьего класса при соблюдении следующих условий:

1. при условии проведения бесед, направленных на погружение детей в конкретную экологическую проблему;
2. создание проблемных ситуаций, побуждающих обучающихся к сотрудничеству со взрослыми и детьми;
3. при условии распределения ролей участников экологической акции.

Базой для проведения исследования стала МБОУ Сявская средняя общеобразовательная

школа. В состав контрольной и экспериментальной групп вошли обучающиеся 3 классов.

В рамках исследовательской работы были разработаны и апробированы экологические акции «Чистый берег» и «Сдай макулатуру – сохрани дерево».

Методическая подготовка акции обеспечивается формированием целей и задач, выбором формы ее проведения, разработкой сценария, подготовкой необходимых атрибутов и материалов. На этом этапе значительную помощь оказывает учитель или курирующий акцию взрослый человек, так как самостоятельно с формированием целей и задач младшим школьникам справиться сложно. Детям предлагается не готовый к исполнению вариант, а дается возможность высказать свое мнение, аргументировать его, выслушать мнения других участников акции, согласится или не с их мнением.

Информационная подготовка обеспечивается проведением PR-мероприятия, а так же созданием и тиражирование информационного продукта (стикеры, флаеры, плакаты, транспаранты, листовки).

На этом этапе работы каждая команда может проявить свое творческое начало, необходимо отметить, что работа должна быть командной, а не авторским произведением одного обучающегося. Дети обсуждают, то, что они хотят создать, выслушивают мнение друг друга, отстаивают свою точку зрения, распределяют роли на этом этапе, оказывают помощь в решении спорных ситуаций, могут обратиться за помощью к взрослым.

Для оформления информационного материала также существуют определенные рекомендации: листовка должна быть красочная (должна привлекать внимание – это ее задача), может содержать фразы молодежного сленга, при составлении призыва к действию можно использовать различные мотивы, информационный материал на листовках должен быть кратким, лаконичным.

На этом этапе помощь взрослых будет обязательна, так как мы говорим об обучающихся начальной школы и не все дети этого возраста в хорошей степени владеют компьютерными технологиями. Но обсудить желаемый результат со взрослыми детям все равно будет необходимо.

Психологическая подготовка акции обеспечивается проведением инструктажа. Важно, чтобы команда знала общий сценарий акции и ответственных за каждый этап. Это необходимо для того, чтобы каждый участник акции ощущал себя одним целым со своей командой и чувствовал ответственность за общее дело.

Основным этапом является реализация сценария акции.

Аналитический этап заключается в подведении итогов акции, определение дальнейшей перспективы. Команда подводит итоги и анализирует проведенную работу. Обсуждению подвергаются как успешные, так и не успешные стороны подготовки и проведения, отмечаются причины, повлия-

вшие на результативность, озвучиваются материалы обратной связи (если такая была предусмотрена), рассматривается насколько содержание и форма проведения акции соответствовала поставленным целям и задачам.

Одним из важных моментов становится определение перспективы: насколько целесообразно проводить такую акцию вновь, что необходимо изменить или усовершенствовать в содержании и проведении, можно ли апробированную форму применить для других целей.

При проведении экологической акции придерживаются следующих принципов:

- принцип личной и социальной ответственности. Личная ответственность – это ответственность за порученное дело, некачественное выполнение которого ставит под угрозу результат всей акции.

- принцип открытости. В процесс вовлекается большое количество людей, как детей, так и взрослых.

- принцип учета возрастных и индивидуальных возможностей, иных условий проведения акции.

- принцип командности. Акция – командная деятельность и усилиями одного человека реализовать ее невозможно. Основополагающими характеристиками командных отношения являются партнерство и сотрудничество.

- принцип самореализации. Экологическая акция – это школа гражданского опыта и становления. Участие в акциях создает условия для творческой самореализации.

- принцип наглядности и зрелищности. Для реализации этого принципа можно использовать специальную одежду (кепка, футболка, жилет, галстук);

- плакатное или музыкальное сопровождение; а так же другие сценарные эффекты (воздушные шары, бумажные змеи) [6, С.42].

Реализация этих принципов является важным условием для проведения акции.

Процесс организации деятельности обучающихся рассмотрим на конкретном примере – экологическая акция «Чистый берег», которая приурочена к Дню защиты озонового слоя Земли.

1 этап – этап мотивации, включил в себя проведение классного часа по теме «Международный день охраны озонового слоя Земли». Классный час проходил в форме беседы. Учитель задавал вопросы, погружающие детей в проблему предстоящей акции, тем самым вовлекая детей в активный диалог. Рассуждая над вопросами учителя, дети самостоятельно пришли к выводу, что необходимо предпринять какие-то действия для сохранения озонового слоя Земли. Но что мы можем сделать? Например, убрать мусор на берегах реки Какша. Так возникла акция «Чистый берег».

Второй этап акции – планируемые действия, включал в себя подготовку к мероприятию. Класс

был разделен на группы, с целью дать возможность самостоятельно распределить роли в будущей акции. Роли должны быть распределены, что бы в последствие не возникало конфликтных ситуаций. Для привлечения к акции более взрослое поколение (мамы, папы, бабушки, дедушки) учитель попросил каждого провести в своем семейном кругу беседу, объяснив, что мы собираемся делать и, что нам необходима помощь.

Беседы с родителями были проведены, так как поступили уточняющие звонки, а это говорит о том, что информацию дети смогли донести до взрослых, может не в полном объеме, но тем не менее с заданием они справились.

В процессе подготовки акции возник вопрос о том, как будет выглядеть информационный стенд, так как одной из целей акции было донести информацию до окружающих.

Ситуация сложилась не простая, потому что поступило много предложений, но все они не подходили для воплощения. Учитель предложил поделиться проблемой дома и на помощь пришли родители, предложив сделать не большую табличку с надписью.

Вот так рассказав о своей проблеме, дети получили помощь от родителей.

Третий этап – собственно сама экологическая акция «Чистый берег».

Так как группы были распределены, роли были назначены, работа протекала очень быстро. Родители в группах выполняли роль кураторов, направляли, поправляли, помогали участникам группы. Дети принимали помощь, адекватно реагировали на замечания. Ссор и споров не наблюдалось.

В завершении акции была установлена табличка с призывом к людям забирать с собой свой мусор.

Заключительный этап – аналитический. Запланированная акция «Чистый берег» состоялась, 3 класс внес свою посильную помощь в сохранность озонового слоя Земли. Работа была выполнена хорошо, все работали слаженно, не возникало ссор и споров, каждый выполнял отведенную ему роль, а в целом мы сделали одно очень важное дело.

Было принято обоюдное решение проводить такие акции каждый год.

Выявленная и описанная нами форма развития навыков сотрудничества третьеклассников со взрослыми и сверстниками достаточно эффективна.

Экспериментальная акция «Чистый берег» внесла свои положительные результаты в развитии навыков сотрудничества третьеклассников со

взрослыми и сверстниками, так как функции сотрудничества в экологической акции включают в себя планирование деятельности, распределение ролей и обязанностей, умение согласовать свои силы с другими для достижения общей цели, что способствует развитию у младших школьников следующих навыков сотрудничества:

1. общение со взрослыми и сверстниками;
2. анализ собственной деятельности и деятельности других;
3. совместное определение целей и задач;
4. возможность находить компромиссные решения при возникновении конфликтных вопросов;
5. распределение ролей в группе;
6. участие в диалогической речи;
7. способность принимать чужую точку зрения, высказывать свою и аргументировать ее;
8. принимать и оказывать помощь;

Принимая участие в экологической акции, младший школьник активно включается в процесс усвоения учебного материала, развивает навыки сотрудничества, формирует способность к решению лично и социально значимых проблем.

Заключение

Обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Сотрудничество является неотъемлемой частью успешного обучения младшего школьника, так как позволяет ребенку совершенствовать навыки общения со взрослыми и сверстниками, развивать способности работы как в большом коллективе, так и в малой группе.

2. Эффективным средством для развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками является экологическая акция. Такая форма работы развивает в детях не только нравственные и личные качества, но и навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками при соблюдении определенных условий:

- при условии проведения бесед, направленных на погружение детей в конкретную экологическую проблему;
- при создании проблемных ситуаций, побуждающих обучающихся к сотрудничеству со взрослыми и детьми;
- при условии распределения ролей участников экологической акции.

Соблюдение данных условий позволит развивать у младших школьников навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова, М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Текст : электронный // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 71-77. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41273258> (дата обращения: 30.08.2020).
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии : учеб. пособие / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2016. – 199 с. – Текст : непосредственный.

3. Данилова, М.З. Занимательная экология / М.З. Данилова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2010. – № 5. – С. 25-33.
4. Дежникова, Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики / Н.С. Дежникова – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 86.
5. Зверев, И.Д. Отношение школьников к природе / И.Д. Зверев. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология. – 2007. – № 2. – С. 95-96.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Москва : Логос, 2000. – 384 с. : ил. – Текст : непосредственный.
7. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис. – Текст: электронный // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – Москва : Междунар. пед. акад. – 1995. – С. 44-59. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59972> (дата обращения: 20.09.2020).
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир И образование, 2015. – 1375 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Akimova M.K., Kozlova V.T. Uchet psixologicheskix osobennostej uchashhixsya v processe obucheniya [Taking into account the psychological characteristics of students in the learning process]. *Voprosy` psixologii [Questions of psychology]*, 1988. no. 6, pp. 71-77.
2. Vy`gotskij L.S. Voprosy` detskoj psixologii: ucheb. Posobie [Questions of child psychology]. Moscow: Yurajt, 2016. 199 p.
3. Danilova M.Z. Zanimatel`naya e`kologiya [Entertaining ecology]. *Vospitanie shkol`nikov [Schoolchildren upbringing]*, 2010, no. 5, pp. 25-33.
4. Dezhnikova N.S. E`kologicheskoe vospitanie v kontekste sociokul`turnoj dinamik [Environmental education in the context of sociocultural dynamics]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2012, no. 10, pp. 86.
5. Zverev I.D. Otnoshenie shkol`nikov k prirode [Attitude of schoolchildren to nature]. *Pedagogika i psixologiya [Pedagogy and psychology]*, 2007, no. 2, pp. 95-96.
6. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. posobie [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos, 2000. 384 p.
7. Ljaudis V.Ja. Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodejstvija [Elektronnyi resurs] [The structure of productive learning interaction]. Krasilov A.I. (eds.) *Hrestomatija po pedagogicheskoj psixologii [Reader on pedagogical psychology]*. Moscow: Mezhdunar. ped. akad., 1995, pp. 44-59. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59972> (Accessed 20.09.2020).
8. Ozhegov S.I. Slovar` russkogo yazy`ka [Dictionary of the Russian language]. In Skvorczova L. I. (eds.). Moscow: Mir I obrazovanie, 2015. 1375 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Смирнова, студент 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование (профиль: начальное образование)», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: syava_lena77@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6546-1938.

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Smirnova, 4-year student of the direction of training "Pedagogical education (profile: primary education)", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: syava_lena77@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6546-1938.

S.V. Savinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

УДК 796

**Марина Евгеньевна Снигур,
Максим Анатольевич Торбеев**
г. Сургут

**Комплексирование круговой тренировки на уроках физической культуры
с детьми младшего школьного возраста**

В статье рассматривается проблема поиска путей повышения эффективности проведения уроков физической культуры в младшем школьном возрасте. Ведущей идеей исследования было предположение о том, что рассмотренные и предложенные методические подходы комплексирования круговой тренировки на уроках физической культуры с детьми младшего школьного возраста будут способствовать развитию физической подготовленности.

Для проведения исследования применялись методы: анализ научно – методической литературы, тестирование физической подготовленности, педагогический эксперимент и обработка эмпирических данных.

В статье представлены обобщенные результаты тестирования физической подготовленности по тестовым испытаниям ВФСК ГТО. Предлагается комплексирование круговой тренировки с различными подходами на уроках физической культуры.

Ключевые слова: младший школьный возраст, урок физической культуры, комплексирование круговой тренировки.

**Marina Evgenievna Snigur,
Maxim Anatolyevich Torbeev**
Surgut

Integration of circular training in physical education lessons with children of primary school age

The article discusses the problem of finding ways to improve the effectiveness of physical education lessons in junior school age. The leading idea of the study was the assumption that the considered and proposed methodological approaches for integrating circular training in physical education lessons with children of primary school age will contribute to the development of physical fitness.

The following methods were used in the study: analysis of scientific and methodological literature, testing of physical fitness, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics and processing of empirical data.

The article presents the generalized results of physical fitness testing for Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Labor and Defense" tests. It is proposed to integrate circular training with different approaches in physical education lessons.

Keywords: junior school age, physical education lesson, integration of circular training.

Введение

В настоящее время необходимость поиска путей повышения эффективности проведения уроков физической культуры в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что система физического воспитания в образовательных учреждениях оценивается многими специалистами как недостаточно эффективная. С помощью разнообразия средств, применяемых в методике физического воспитания можно достичь не только гармонического развития детей, но и высокой физической подготовленности [1, 3, 4].

По мнению многих авторов, при проведении круговой тренировки на уроках физической культуры с младшими школьниками в большей степени используется поточный способ, который не в полной мере способствует развитию определенных качеств. Круговая тренировка представляет собой организационно-методическую форму занятий физическими упражнениями, направленную в основном на комплексное развитие двигательных качеств. Для этого необходимо четкая разработана методика выполнения упражнений для комплексного развития физических качеств. Важной особенностью данной формы занятий является четкое нормирование физической нагрузки и строгая индивидуализация [2, 5].

Таким образом, выявляется **противоречие** между слабым уровнем физической подготовленности детей младшего школьного возраста и необходимостью в поиске новых подходов к комплексированию круговой тренировки на уроках физической культуры детей младшего школьного возраста.

Исходя из данного противоречия нами обозначена **проблема** исследования, заключающаяся в необходимости разработки различных подходов комплексирования круговой тренировки на уроках физической культуры с детьми младшего школьного возраста.

Результаты исследования

На констатирующем этапе нашего исследования, целью которого являлось получение первичной информации о состоянии физической подготовленности детей младшего школьного возраста. Нами проведено тестирование по использованным тестовым испытаниям рекомендованные нормативными документами ВФСК ГТО.

В эксперименте приняли участие 40 обучающихся 3 классов (9-10 лет). В ходе обработки полученных показателей нами выявлены следующие результаты. Большинство учащихся (15%) не справились с нормативами. Бронзовому значку отличия соответствуют 56% детей. 29% выполнили норматив, соответствующий серебряному значку. Золотой знак отличия не выявлен (Рис.1).

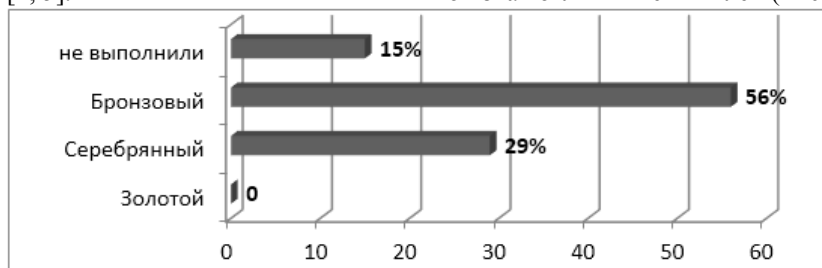


Рис. 1. Результаты тестирования физической подготовленности детей 9-10 лет

Полученные результаты тестирования в данной возрастной группе позволяют констатировать о необходимости внедрения в организацию уроков физической культуры разнообразных средств и методов. Так как урок физической культуры ограничен жестким лимитом времени при строгой регламентации и индивидуальной дозировке выполняемых упражнений основной задачей использования метода круговой тренировки должно служить эффективное развитие двигательных качеств.

Нами было предложено комплексирование круговой тренировки по следующим направлениям (рис. 2). Представленные направления применяются в соответствии с поставленными задачами и содержанием урока физической культуры включающий метод круговой тренировки. При этом необходимо учитывать ряд особенностей: возрастные особенности; состояния здоровья школьников; степень физического развития и уровень физической подготовленности.

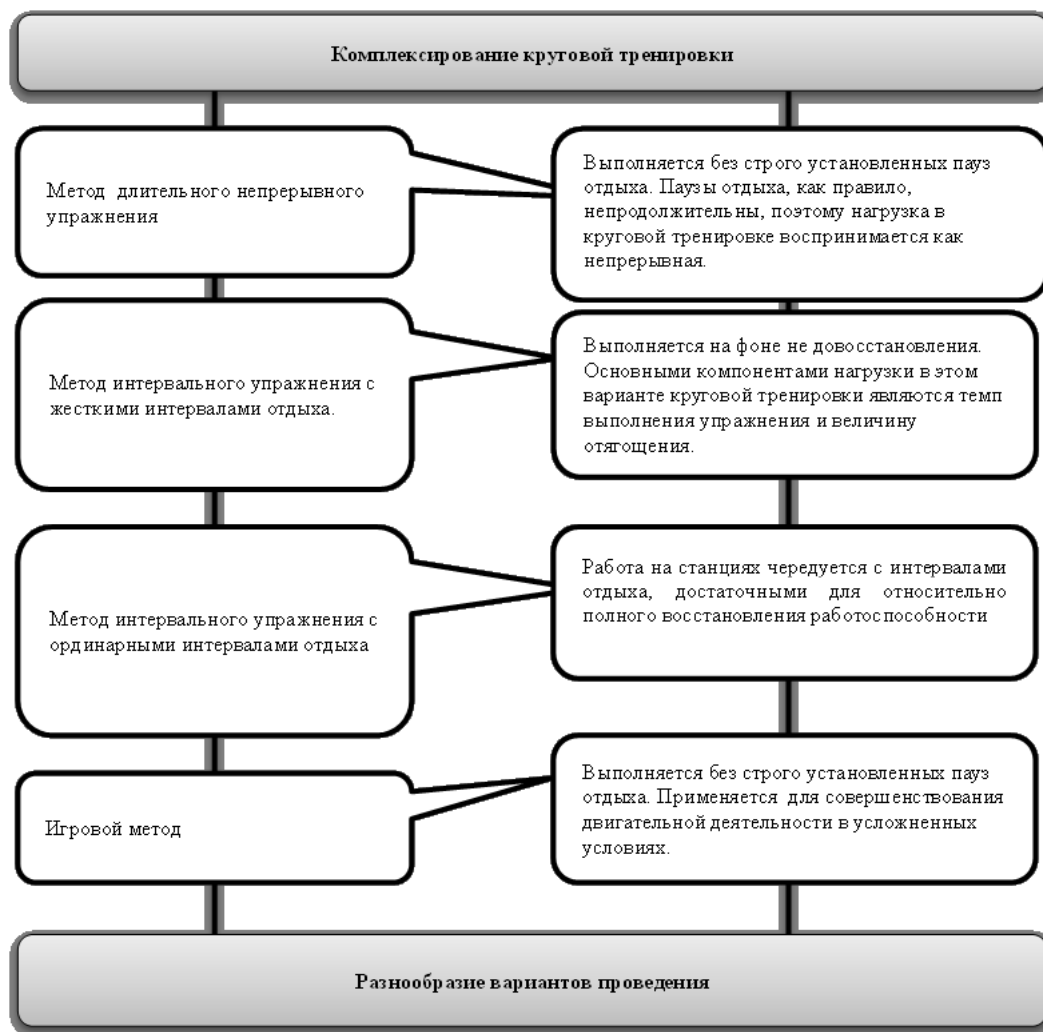


Рис.2. Основные направления комплексирования круговой тренировки

Варианты комплексирования круговой тренировки можно варьировать в зависимости от типа урока, раздела программного материала, времени года и места проведения (зал, улица).

Первый вариант. Для проведения урока физической культуры в форме круговой тренировки необходимо включать упражнения, с которыми учащиеся уже знакомы и не требующие обучения и страховки при выполнении задания. Подбор упражнений должен иметь избирательный характер и распределять упражнения по станциям необходимо на различные группы мышц. Переход по

станциям должны быть фиксирован и проводится последовательно в зависимости от воздействия упражнений на различные группы мышц и влиянию на развитие определенных качеств. Число станций и заданий зависит от характера упражнений и количества занимающихся.

Для эффективного проведения круговой тренировки необходимо учитывать ряд организационных условий:

- количество участников на станции не должно превышать 8 чел;

- объяснение и показ упражнения на каждой станции;
- выполнение упражнений на станции;
- четко фиксировать времена выполнения упражнений (30 сек);
- давать время на отдых и перехода к следующему заданию

Для мотивации уроков физической культуры и проведения круговой тренировки в более интересной форме нами предлагается основа игровых

заданий, которые включают от трех до четырех специально подобранных игр.

Второй вариант. Данный способ проведения круговой тренировки заключается в количественном выполнении упражнения в течение установленного времени. Ребенок должен стремиться выполнить задание не только правильно и точно, но и максимально быстро.

Примерные комплексы упражнений по методу круговой

Комплекс упражнений по методу круговой тренировки в разделе подвижные игры с элементами спортивных игр «Полоса препятствий»

1. Переползти по-пластунски. Дистанция – 3 мата по длине.
 2. Ведение баскетбольного мяча змейкой.
 3. Скольжение по гимнастической скамейке на животе. Подтягивание обеими руками одновременно.
 4. Разгибание рук в упоре лежа на полу.
 5. Прыжки через набивные мячи на расстояние от 30 до 50 см. друг от друга.
 6. Координационная лестница (выполнение прыжковых заданий).
 7. Метание мяча в цель (5 теннисных мячей).
- Детей разделить на две равные команды по силе.
Выставить две полосы препятствий. Выпускать с интервалом в 40 сек.*

Комплекс упражнений по методу круговой тренировки в разделе лёгкой атлетики

1. Бег на месте с высоким подниманием бедра
 2. Прыжки вверх из приседа
 3. Бёрпи (полиметрическое упражнение, которое представляет собой сочетание прыжка, планки и отжимания)
 4. Прыжки с ноги на ногу через набивные мячи
 5. Бросить мяч двумя руками из-за спины вперед-вверх
 6. Прыжки на скакалке
 7. В выпаде вперед опереться ладонями в ладони партнера. Попеременно разгибать и сгибать руки, оказывая сопротивление.
 8. Подъем коленей в висе на перекладине
- Упражнения выполняют в парах Отдых между упражнениями от 30 сек до 1 минуты в зависимости от утомляемости.*

Таким образом, повышая интерес к проведению уроков физической культуры в младшем школьном возрасте, нами предлагается несколько вариантов организации и проведения комплексов круговой тренировки включая игровые и соревновательные методы. Данный способ комплексирования круговой тренировки может применяться в

разных разделах программного материала. В ходе проведения урока учащиеся выполняя игровые задания по принципу «полоса препятствий» позволяют не только закреплять пройденный материал по предмету, но и совершенствовать физические качества. А так же повышать интереса к занятиям физической культуры в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Круговая тренировка / Е.А. Садомцева [и др.]. – Текст : электронный // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования : электрон. сб. ст. по материалам IX студ. междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2016. – С. 315-319. – URL: <https://sibac.info/studconf/science/ix>.
2. Семенов, Л.А. Коррекция отклонений в кондиционной физической подготовленности школьников на основе мониторинга / Л.А. Семенов. – 2-е изд., стереотип. – Санкт-Петербург, 2019. – (Учебники для вузов. Специальная литература). – Текст : непосредственный.
3. Семенов, Л.А. Проблемы в подготовке школьников к выполнению нормативных требований комплекса ГТО и пути их решения / Л.А. Семенов. – Текст : электронный // Научно-педагогические школы в сфере физической культуры и спорта : материалы Междунар. науч.-практ. конгресса, посвященного 100-летию ГЦОЛИФК. – Москва : РГУФКСМиТ, 2018. – С. 481-485. – URL: http://se.sportedu.ru/content/elektronnyi-sbornik-nauchno-pedagogicheskie-shkoly-v-sfere-fizicheskoi-kultury-i-sporta-mateletiyu_gcolifk.pdf.

4. Снигур, М.Е. Мониторинг физической подготовленности детей младшего школьного возраста в условиях реализации ВФСК "ГТО" в образовательной организации / М.Е. Снигур, И.А. Усманова, Н.И. Колесникова. – Текст : непосредственный // Физическая культура, здоровье и спорт: актуальные вопросы физического воспитания и образования в контексте внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». – Surgut, 2016. – С. 68-71.
5. Тамбовцева, Л.В. Круговая тренировка как один из методов формирования ключевых компетенций на уроках физической культуры в начальной школе / Л.В. Тамбовцева, Т.В. Мокроусова. – Текст : непосредственный // Физическая культура в школе. – 2016. – № 8. – С. 26-28.

REFERENCES

1. Sadomceva E.A., Kolmykova A.E., Utaliev A.Z., Sizov N.P., Mannapova N.I. Krugovaja trenirovka [Circular training]. *Nauchnoe soobshhestvo studentov. Mezhdisciplinarnye issledovanija*: jelektron. sb. st. po materialam IX stud. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Scientific community of students. Interdisciplinary Research]. Novosibirsk, 2016, pp. 315-319. URL: <https://sibac.info/studconf/science/ix>.
2. Semenov L.A. Korrekcija otklonenij v kondicionnoj fizicheskoj podgotovlennosti shkol'nikov na osnove monitoringa [Correction of deviations in the conditioned physical fitness of schoolchildren on the basis of monitoring]. Sankt-Peterburg, 2019.
3. Semenov L.A. Problemy v podgotovke shkol'nikov k vypolneniju normativnyh trebovanij kompleksa GTO i puti ih reshenija [Problems in preparing schoolchildren to fulfill the normative requirements of the "Ready for Labor and Defense" complex and ways to solve them]. *Nauchno-pedagogicheskie shkoly v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta*: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. kongressa, posvjashhennogo 100-letiju GCOLIFK [Scientific and pedagogical schools in the field of physical culture and sports]. Moscow: RGUFKSMiT, 2018, pp. 481-485. URL: http://se.sportedu.ru/content/elektronnyi-sbornik-nauchno-pedagogicheskie-shkoly-v-sfere-fizicheskoi-kul'tury-i-sporta-mateletiyu_gcolifk.pdf.
4. Snigur M.E., Usmanova I.A., Kolesnikova N.I. Monitoring fizicheskoj podgotovlennosti detej mladshhego shkol'nogo vozrasta v uslovijah realizacii VFSK "GTO" v obrazovatel'noj organizacii [Monitoring of physical fitness of children of primary school age in the context of the implementation of Russian physical culture and sports complex "Ready for Labor and Defense" in an educational organization]. *Fizicheskaja kul'tura, zdorov'e i sport: aktual'nye voprosy fizicheskogo vospitanija i obrazovanija v kontekste vnedrenija Vserossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa "Gotov k trudu i oborone"* [Physical culture, health and sports: topical issues of physical education and education in the context of the implementation of Russian physical culture and sports complex "Ready for Labor and Defense"]. Surgut, 2016, pp. 68-71.
5. Tambovceva L.V., Mokrousova T.V. Krugovaja trenirovka kak odin iz metodov formirovanija ključevyh kompetencij na urokah fizicheskoj kul'tury v nachal'noj shkole [Circular training as one of the methods of forming key competencies at physical education lessons in primary school]. *Fizicheskaja kul'tura v shkole* [Physical education at school], 2016, no. 8, pp. 26-28.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.Е. Снигур, кандидат педагогических наук, доцент, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия, e-mail: m.snigur2011@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2806-1801.

М.А. Торбеев, обучающийся направления подготовки «Педагогическое образование (профиль: Физическая культура)», БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.E. Snigur, Ph. D. in Pedagogical Sciences, associate professor, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, e-mail: m.snigur2011@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2806-1801.

M.A. Torbeev, undergraduate Student of the direction of training "Pedagogical education (profile: Physical culture)", Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia.

УДК 37.013

Маргарита Алексеевна Старцева
г. Шадринск

Реализация непрерывного технологического образования в контексте учета требований обновленного ФГОС общего образования в предметной подготовке учителя технологии

В статье рассматриваются новые требования образовательного стандарта общего образования по предметной области «Технология», и в связи с этим обосновывается необходимость изменения предметной подготовки современного учителя технологии в процессе обучения в педагогическом вузе. Представлен опыт модернизации образовательной программы подготовки бакалавра технологического профиля на базе ФГБОУ ВО «ШГПУ». Учет обновленного модульного содержания школьного курса реализуется за счет включения в учебный план профессиональной подготовки учителя технологии новых дисциплин, позволяющих овладеть основами робототехники, программирования, 3D моделирования, компьютерной графики и черчения, техническим творчеством.

Ключевые слова: непрерывное технологическое образование, требования ФГОС, предметная подготовка учителя технологии.

Margarita Alekseevna Startseva
Shadrinsk

The realization of continuous technological education in the context of the renewed Federal State Educational Standard for General Education in the modern technology teacher training

The article discusses the new requirements of the Federal State Educational Standard for General Education in the field “Technology” and the necessity of changing the subject training of a modern technology teacher at a pedagogical University is justified. The article presents the experience of modernization of the educational program for bachelor of technology on the basis of Shadrinsk State Pedagogical University. Taking into account the updated modular content of the school course is implemented by including new disciplines in the curriculum of professional training of technology teachers. The disciplines allow them to master the basics of robotics, programming, 3D modeling, computer graphics and drawing and technical creativity.

Keywords: concept of continuous technological education, requirements of the Federal State Educational Standard, subject training of technology teachers.

Ускоренные темпы современного социально-экономического развития, интенсивная смена техники, материалов и технологий обуславливают необходимость непрерывного технологического образования людей в течение всей их жизни. С самого раннего возраста ребенок начинает осуществлять элементарные технологические преобразования, которые по мере его взросления становятся все более комплексными, сложными и разнообразными. Идея непрерывного технологического образования значимого для успешной социализации личности получила новое теоретическое осмысление и практическое воплощение в соответствующей Концепции. Реализация поставленных в ней целевых ориентиров обеспечивает: преемственность образовательных уровней при переходе от дошкольного образования к общему и далее к профессиональному; постоянное системное самообучение и самообразование; активную творческую профессионально-трудовую деятельность и обязательное планомерное повышение квалификации; а также возможность переобучения в условиях дополнительного профессионального образования и получения новой профессии или специальности к уже имеющимся.

Основной базовый фундамент технологического образования закладывается в условиях школы. При этом все высокотехнологичные страны мира, демонстрируя свой многолетний международный опыт технологической подготовки подрастающего поколения, отмечают, что предметная область «Технология» является важной и неотъемлемой частью общего образования. Она отвечает требованиям времени, оптимально синтезируя научно-технические, технологические, естественно-научные знания, предоставляя возможность реализовать их на практике и творчески использовать в реальной жизни, за рамками учебного процесса.

Общество постоянно прогрессивно развивается, и в процессе своего развития совершенствует окружающую его техносферу, интенсивно внедряет в производство и социум все новые технологии и преобразовательные процессы. Это требует фор-

мирования в нашей стране научно-технологического потенциала, адекватного современным требованиям мирового технологического развития. Президентом страны в поручениях Федеральному Собранию поставлена задача: «Обновить ФГОС общего образования и примерные основные образовательные программы, в том числе с учётом приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации» [4].

В новой редакции Концепции непрерывного технологического образования (от 24.12.2018), обновленных ФГОС (проект 2019 г.) и примерных образовательных программах (последняя редакция 2020 г.) отмечается обязательность изучения современных, новейших и перспективных технологий, связанных с *преобразованием информации*, например, таких как: ИКТ технологии, умные дома, «Глонасс» и др.; *созданием новых материалов с заданными нужными свойствами*, например, таких как: биоматериалы, конструкционные полимеры, наноматериалы, генетически модифицированные и др.; *преобразованием энергии*, например, таких как: технологии энергосбережения, альтернативная энергетика, биотопливо и т.п.; *преобразованием материалов*, например, таких как: нанотехнологии, робототехника, лазерные технологии и т.п.; *технологиями устойчивого развития*, например, таких как: переработка отходов производства, материало- и ресурсосбережение; *новыми транспортными технологиями*, например, таких как: автомобили, электромобили, самолеты из новых конструкционных материалов и др. [2].

Измененная редакция ФГОС основного общего образования адекватно учитывает происходящие обновления технологического прогресса и востребованность общества в формировании у обучающихся современной технологической культуры и развитии технологического мышления позволяющих осуществлять проектно-творческую деятельность на основе новейших технологий. Главное обновление ФГОС – это конкретизация требований к предметным результатам, структуре и условиям реализации освоения образовательных программ.

Согласно новому ФГОС ООО предметные результаты по технологии должны обеспечивать наличие:

- целостного представления о сущности технологической культуры и культуры труда, техносфере; осознание роли технологий и техники для прогрессивного развития общества; понимание экологических и социальных последствий развития технологий;
- умений проектной и учебно-исследовательской деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий;
- умений владеть формами и средствами графического отображения объектов или процессов; знаниями, правилами выполнения и оформления технико-технологической документации;
- умений применять знания основ наук из разных учебных предметов для решения технологических задач;
- умений использовать технологии поиска, систематизации, обобщения, преобразования и представления информации, а также оценивать возможности и области применения инструментов и средств ИКТ в современном производстве или социальной сфере обслуживания;
- системных представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, и их востребованности на рынке труда [6].

Для достижения перечисленных выше целей и задач технологического образования нужен учитель новой формации, который способен и готов воплотить в жизнь обновленное содержание и новые установки данной предметной области [3]. Поэтому на сегодняшний день проблема качественной профессиональной подготовки педагога-бакалавра технологического профиля, учитывающей современные аспекты, весьма актуальна.

В общей системе подготовки будущего учителя технологии технологическое образование фактически является фундаментальным базовым звеном. Именно оно позволяет обеспечить необходимый спектр теоретических знаний, получение практического опыта преобразовательной деятельности и как следствие формирование спец. профессиональной технологической компетентности данного специалиста. В процессе технологического образования должно происходить освоение, как исторического технологического наследия человечества, так и инновационных прогрессивных способов преобразования окружающего мира [1].

Основная функция учителя технологии заключается в реализации учебной программы предметной области «Технология» в условиях общего образования. Её программное содержание имеет блочно-модульный принцип построения изучаемого материала, который позволяет оптимизировать тематические составляющие и их объемные показатели. Всё содержание сгруппировано отдельны-

ми крупными элементами, представляющими собой логически завершенные информационные блоки, систематизирующие учебный материал и соответствующие возрастным особенностям развития школьников. На сегодняшний день в рамках технологии выделяется три значимых блока содержания: «Технология», «Культура» и «Личностное развитие».

Блочно-модульная компоновка программы обеспечивает смысловую взаимосвязь и преемственность тематического содержания на всех этапах технологической подготовки обучающихся. Особенностью нового ФГОС являются обновленные требования к результатам освоения программы основного общего образования. По учебному предмету «Технология» эти требования, выносимые на промежуточную и итоговую аттестацию, распределены по следующим тематическим модулям:

– *базовым*: «Технологии обработки материалов, пищевых продуктов», «Производство и технологии», «Компьютерная графика, черчение», «Робототехника», «Автоматизированные системы», «3D-моделирование, прототипирование и макетирование»;

– *вариативным*: с учетом возможностей МТБ образовательной организации «Растениеводство», «Животноводство» [5].

При этом модули интегрируют в себе следующие сквозные образовательные линии:

- правила техники безопасности;
- условия и культура труда;
- организация рабочего места;
- оценка условий применимости технологии с позиций экологической безопасности;
- презентация изделия;
- мир профессий, соответствующих изучаемым технологиям, и их востребованность на рынке труда.

Обновление содержания технологического образования в рамках школы должно быть основным вектором для изменения профессиональной подготовки учителя технологии в условиях вуза. В связи с чем, необходимо пересмотреть содержание предметной подготовки данных специалистов через призму новых требований ФГОС общего образования.

Модульное структурирование предмета технологии в школе может быть основой проектирования программы подготовки студентов технологического профиля. При этом следует не упустить из вида все заявленные ФГОС общего образования модули, тем более, что часть из них совершенно новые, а другая часть имеет значительный объем обновленного содержания теоретической информации и практических работ.

Так, например, одним из необходимых и значимых современных модулей технологического образования будущего учителя технологии является робототехника, так, как на сегодняшний день процесс

роботизации проникает во все сферы нашего социума и становится обязательным элементом технологического содержания. В связи с чем изучение робототехники представляет большой интерес и на уроках технологии в школе, и на занятиях элективных курсов, и в технологических кружках дополнительного образования. В результате изучения данного модуля должны быть сформированы следующие умения:

- проектировать, конструировать и моделировать робототехнические системы;
- классифицировать с учетом их видов и назначения, а также осуществлять сборку роботов;
- управлять мобильными движущимися моделями в компьютерно-управляемых средах;
- проектировать, конструировать и программировать мобильно-движущиеся модели.

Новым в профессиональной подготовке учителей-технологов является и необходимость изучения техники с ЧПУ, автоматизированных систем, 3D-моделирования, макетирования, прототипирования. При этом должны быть сформированы следующие умения:

- проектировать полуавтоматизированные и автоматизированные системы;
- классифицировать автоматические и автоматизированные системы;
- конструировать и моделировать автоматизированные системы;
- создавать 3D-модели, используя программное обеспечение графических редакторов (Компас 3D, SketchUp, AutoCAD);
- модернизировать прототип;
- изготавливать прототипы с использованием современного технологического оборудования (лазерный гравер, 3D-принтер и т.п.);
- разрабатывать графическую документацию для проектируемого изделия;
- характеризовать виды макетов по их назначению;
- выполнять развертку макета и соединять его фрагменты;
- выполнять сборку макетных деталей;
- моделировать макеты различных форм и видов.

Обновление изучения такого раздела как черчение и графика связано с обязательностью использования компьютерных технологий. В результате у студентов должны быть сформированы следующие умения:

- разрабатывать и оформлять конструкторско-технологическую документацию, в том числе с использованием систем автоматизированного проектирования (САПР);
- выполнять графики, схемы, эскизы, чертежи в системе САПР.

Одними из существенных нововведений в реализации современной концепции технологического образования в условиях школы является:

- во-первых, отсутствие гендерного подхода, предполагающего изучение технологии в неделимых классах без привычного разделения по направлениям: «Технический труд» (или позднее «Индустриальные технологии») и «Обслуживающий труд» (или позднее «Технологии ведения дома»);

- во вторых, отсутствие различия учебных программ для городских и сельских школ, как это было до недавнего времени.

Эти преобразования общего образования обязательно должны быть учтены и принципиально меняют программу предметной подготовки будущих учителей технологии, убирая спец. профильное разделение дисциплин по существовавшим ранее узким направлениям. Согласно которым юноши, как правило, занимались технологиями конструкционных материалов, а девушки технологиями швейного производства и пищевых продуктов. В современных условиях каждый студент обязан овладеть новым содержанием всех заявленных школьной программой модулей, чтобы быть компетентным универсальным и высокотехнологичным специалистом.

Проведенный анализ современных требований нормативных документов и всех нововведений курса школьной технологии обуславливают и требуют другого концептуального подхода к составлению образовательной программы для бакалавров технологического профиля. Данный аспект был учтен при проектировании профессиональной подготовки будущих учителей технологии на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В результате на сегодняшний день осуществлена большая работа по корректировке образовательных программ и учебных планов. Изменен объем некоторых дисциплин определяющих обновленное предметное содержание учителя технологии, а также добавлены новые учебные дисциплины, как в обязательную часть, так и в часть, формируемую участниками образовательных отношений:

- программное обеспечение современных персональных компьютеров,
- инженерная графика,
- компьютерная графика,
- начертательная геометрия и проекционное черчение,
- метрология, стандартизация и основы взаимозаменяемости,
- техники и технологии,
- технологии умного дома,
- охрана труда,
- основы производства и профессиональное самоопределение,
- основы предпринимательской деятельности и бизнес-планирование,
- IT технологии, робототехника и энергетика,
- теоретические основы информатики,

- автоматические системы управления и латентные аппараты,
- робототехника,
- основы электротехники и микроэлектроники,
- промышленный дизайн,
- основы дизайна,
- 3-D моделирование,
- прототипирование и макетирование,
- инновационная экономика и технологическое предпринимательство,
- агротехнологии (технологии растениеводства, технологии животноводства).

Изучение вышеуказанных дисциплин способствует повышению уровня технологического образования бакалавров и формированию необходимых профессиональных компетенций.

Измененный учебный план и обновленные программы дисциплин предметной подготовки позволяют обеспечить готовность студентов к решению профессиональных задач, соответствующих новому стандарту общего образования.

Большое внимание разработчиками данной образовательной программы уделяется её практико-ориентированной направленности и созданию условий для отработки умений по выполнению основных видов профессиональной деятельности. В связи с чем за период обучения студентам неоднократно предлагается участвовать в проведении технологических мастер-классов, олимпиад по технологии, конкурсов проектов, выставок технического творчества, конкурсов профессионального мастерства, мероприятиях в рамках фестиваля «Наука+», научно-практических конференций «Технологии будущего».

Реализация качественной профессиональной подготовки будущего учителя технологии сегодня не возможна без сетевого взаимодействия. Поэто-

му наш ВУЗ имеет тесные связи как с образовательными организациями и учреждениями дополнительного образования, так и с производственными предприятиями города. Заключены договора о сотрудничестве с Шадринским автоагрегатным заводом, обществом с ограниченной ответственностью «Дельта Технологии», Шадринской мебельной фабрикой, предоставляющими своих специалистов и высокотехнологическую базу для проведения учебных занятий, практикумов, лабораторных исследований и профильных практик.

Кроме этого с нового учебного года на базе ШГПУ начнет действовать кванториум – современный научный центр, оборудованный по последнему слову техники. В рамках творческих лабораторий (квантумов) для студентов появится хорошая возможность отрабатывать необходимые спец. профессиональные компетенции, выполнять технические сложные творческие проекты.

Подводя итог вышесказанному можно сделать следующее заключение. Существующая на сегодняшний день система предметной подготовки студентов профиля «Технология» в условиях высшего педагогического образования не в полной мере соответствует измененным требованиям и современным тенденциям. Исходя из этого, не позволяет обеспечить эффективное формирование профессионально-технологических знаний и овладение связанного с ними комплекса необходимых умений и компетенций. Качественное совершенствование процесса технологической подготовки будущего учителя технологии будет возможным лишь при переходе на принципиально иные концептуальные, методологические и теоретические основы ее организации, учитывающие обновленные требования нормативных документов общего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимов, В.В. Актуальные вопросы технологического образования будущих учителей технологии / В.В. Акимов. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 11. – С. 1–4. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770130.htm> (дата обращения: 02.10.2020).
2. Хотунцев, Ю.Л. Концепция непрерывного технологического образования / Ю.Л. Хотунцев, А.В. Хотулев, А.Ж. Насипов. – URL: <http://www.eduportal44.ru/koigo/FSIMO/CEMD/SiteAssets/SitePages/Документы/Концепция%20непрерывного%20технологического%20образования.pdf> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
3. Мироненко, И.В. Проблема подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства в условиях модернизации современного педагогического образования / И.В. Мироненко. – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам X междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2011. – Ч. II.
4. Поручение Президента Российской Федерации Пр-294, п.2а-16. – URL: <http://fgosvo.ru/news/21/4005> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 11.10.2020). – Текст : электронный.
6. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Технология: требования к результатам ФГОС ООО. – URL: <https://www.preobra.ru/fgosooo19> (дата обращения: 6.10.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Akimov V.V. Aktual'nye voprosy tehnologicheskogo obrazovaniya budushhih uchitelej tehnologii [Elektronnyi resurs] [Topical issues of technological education of future technology teachers]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2017, vol. 11, pp. 1–4. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770130.htm> (Accessed 02.10.2020).
2. Hotuncev Ju.L., Hotulev A.V., Nasipov A.Zh. Konceptsiya nepreryvnogo tehnologicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Concept of continuing technological education]. URL: <http://www.eduportal44.ru/koiro/FSIMO/CEMD/SiteAssets/SitePages/Dokumenty/Konceptsiya%20nepreryvnogo%20tehnologicheskogo%20obrazovaniya.pdf> (Accessed 12.10.2020).
3. Mironenko I.V. Problema podgotovki budushhego uchitelja tehnologii i predprinimatel'stva v usloviyah modernizacii sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The problem of preparing a future technology teacher in the context of modernization of modern teacher education]. *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii. Ch. II: sb. st. po materialam X mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. Ch. II]*. Novosibirsk: SibAK, 2011.
4. Poruchenie Prezidenta Rossijskoj Federacii Pr-294, p.2a-16 [Elektronnyi resurs] [Instruction of the President of the Russian Federation Pr-294, p.2a-16]. URL: <http://fgosvo.ru/news/21/4005> (Accessed 12.10.2020).
5. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Approximate basic educational program of basic general education]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (Accessed 11.10.2020).
6. Trebovaniya k rezul'tatam osvoeniya osnovnoj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovaniya. Tehnologija: trebovaniya k rezul'tatam FGOS OOO [Elektronnyi resurs] [Requirements for the results of mastering the basic educational program of basic general education. Technology: requirements for the results of Federal State Educational Standard]. URL: <https://www.preobra.ru/fgosooo19> (Accessed 6.10.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 37.013

Надежда Михайловна Харлова
г. Шадринск

**Значение изучения русской диалектологии будущими учителями
русского языка и литературы**

В статье обосновывается необходимость изучения русской диалектологии студентами-словесниками. Автор указывает на большое значение изучения диалектологии для общетеоретической подготовки будущих учителей русского языка и литературы. Особенно важно изучение русской диалектологии для повышения квалификации учителя в методическом отношении, поскольку проблема классификации ошибок в устной и письменной речи учащихся в методике до конца не решена. Изучение диалектов важно для организации более эффективной работы по культуре речи. Проводится анализ существующего опыта изучения диалектологии в школе не только на уроках русского языка, но и в различных формах внеурочной деятельности. Как показывает проведённый автором обзор, в последние годы наиболее популярны научно-исследовательские проекты.

Ключевые слова: русская диалектология, территориальные диалекты, теоретическое значение, практическое значение, компетенции, внеурочные формы изучения русских диалектов.

Nadezhda Mikhailovna Kharlova
Shadrinsk

Russian language and literature teachers should study Russian dialectology

The article substantiates the need for students of Russian language and literature to study Russian dialectology. The author points out the great importance of studying dialectology for the general theoretical training of future teachers of Russian language and literature. It is especially important to study Russian dialectology to improve the teacher's skills in methodological terms, since the problem of classifying errors in the oral and written speech of students in the methodology is not fully solved. The study of dialects is important for the organization of more effective work on the culture of speech. The article analyzes the existing experience of studying dialectology at school not only in Russian lessons, but also in various forms of extracurricular activities. As the author's review shows, research projects have been the most popular in recent years.

Keywords: Russian dialectology, territorial dialects, theoretical significance, practical significance, competence, extracurricular forms of studying Russian dialects.

В настоящее время русские говоры переживают довольно сложные времена. Существует мнение, что территориальные диалекты практически исчезли. Литературный язык получил широкое распространение на всей территории России.

Казалось бы, о каком значении изучения русской диалектологии можно говорить? Но на данный вопрос нельзя дать однозначный ответ. С одной стороны, действительно, русские говоры всё реже себя обнаруживают, поскольку распространено всеобщее среднее образование, велика роль СМИ. С другой стороны, диалекты входят в состав общенационального русского языка наряду с другими нелитературными формами: просторечием, жаргонизмами. Следовательно, будущий учитель русского языка и литературы, обучаясь в вузе, должен получить полное представление об общенациональном русском языке.

Необходимость изучения русской диалектологии вызвана различными причинами:

1. Общетеоретическая подготовка будущих учителей.

В истории изучения языкознания многие труды создавались на базе изучения диалектного материала. Например, в Германии Я. Гримм (1785-1863) представил сравнительно-историческое описание немецкой грамматики на базе анализа германских диалектов («Немецкая грамматика»). Во Франции А. Мейе (1866-1936) применил метод лингвистической географии, описав особенности индоевропейских диалектов («Индоевропейские диалекты»). В России А.Х. Востоков (1781-1832) исследовал славянские языки на базе живых диалектов. Выдающийся лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845-1929) «неоднократно подчёркивал методологическую важность изучения диалектов для познания законов функционирования языка. Он углублённо изучал фонетическую систему говоров и первым обратил внимание на точность записи живой диалектной речи» [8, С. 98]. Известный русский фонетист, один из создателей первой в мире лаборатории экспериментальной фонетики В.А. Богородицкий (1857-1941) «показал диалектное членение для отдельных ветвей индоевропейской языковой семьи языков в доисторический период» [8, С. 102]. В наше время широко известны работы выдающегося русского фонетиста и диалектолога Л.Л. Касаткина (1926-2020), автора вузовского учебника «Русская диалектология» [11; 12] И в этом смысле знакомство с русской диалектологией может стать стартом для лингвистических исследований будущих учёных-лингвистов.

2. Данные русской диалектологии могут послужить базой для понимания многих фактов истории языка. Например, исчезнувшая в литературном языке форма аориста сохранилась в диалектах (*Она меня выгнаша и ничего не даша*). А известная нам по зачину русских народных сказок форма «жил-был» («жила-была», «жили-были») есть не

что иное, как форма плюсквамперфекта, также исчезнувшая в литературном языке, но сохранившаяся в русских говорах: *Она у сына жила была. Станица-та вся сгорела была*. Как считает А.С. Малахов, «говоры сложились очень давно. Это своеобразный «склад архаизмов», потому что в них сохраняются такие явления, которых уже нет в литературном языке» [9].

3. Диалектные тексты часто представляют собой песни, частушки, сказки, записанные в определённой местности – то есть предоставляют будущему учителю русского языка и литературы материал для знакомства с особенностями различных жанров русского фольклора. Например, «Сказка о ершишке-плутишке», «Сказка о мужике и барской собаке», «Сказка о казацкой службе», песня «О Ваньке Ключнике», песня «Потеряла я колечко», «Плач невесты» – все эти произведения устного народного творчества представляют собой образцы диалектной речи, записанной в определённой местности.

4. Знание русской диалектологии является полезным для более полного этнографического описания жизни русского народа. Именно этнографизмы, представляя непротивопоставленные диалектные различия, составляют основу диалектной лексики. Например: *кИчка, сорОка* – головные уборы замужней женщины, *косИк* – девичий головной убор, *пуклЕты* – вышивка на плечах блузки, *прАльник* – валёк для стирки (выбивания) белья, *повЕть* – сеновал, *литОвка* – большая коса с длинной ручкой, *крОсна* – ручной ткацкий станок. Этнографизмы обозначают предметы быта, сельскохозяйственные орудия, местные особенности жилых и хозяйственных построек, виды одежды, головных уборов, обуви» [8, С. 160] и т.д. Тематические группы диалектной лексики разнообразны: названия лугов, огородов, лесных угодий. Например, тематическая группа «название болота» в различных говорах представлена следующими диалектными словами: «пОхта, вязЕль, мох, моховИна, мочелЯга, топочЕнь, дрябь, дрябьЕ, жидУль, зыбнЯк, зыбь, пучИна, сОгра и т.д.» [8, С. 164].

5. Большое значение имеет русская диалектология для методической подготовки будущих учителей-словесников.

По мнению Л.Л. Касаткина, «изучение современных процессов в диалектных системах также должно быть поставлено на службу методике преподавания русского языка в диалектной среде» [11].

А) Будущий учитель русского языка должен уметь отличать например, орфографические ошибки учащихся от речевых диалектных ошибок, причины которых кроются не в незнании правила, а вызваны влиянием родного для учащегося диалекта. Например, носители акающих говоров могут допускать ошибки при написании безударных гласных: *вАда, нАга, гАда*. В свою очередь, носи-

тели окружающих говоров, отражая местные фонетические диалектные особенности, в положении первого предупредительного слога могут написать: *стОкан, зОраж, сОног*. Учащиеся, проживающие на территории функционирования южного наречия, могут написать: *друХ, сапоХ, вдруХ* – и эта ошибка отражает диалектную фонетическую особенность; *он читаетЬ, она смотритЬ, оно говоритЬ* – что является отражением морфологической особенности глаголов в форме 3 лица единственного числа. «Работа по устранению диалектных ошибок в речи и письме учеников будет содействовать не только формированию необходимых компетенций, но и воспитанию ученика как субъекта учения и языковой личности» [7].

«Учитель должен изучить диалектные проявления в речи учеников, систематизировать их, чтобы суметь подобрать адекватные методы и приёмы обучения орфографии в диалектном окружении» [7].

По мнению учителей, «можно выделить два основных направления работы по изучению народной речи в школе:

1. Работа на уроках:
– при изучении соответствующих тем;
– при изучении любых тем в виде определенных вкраплений и дополнений;

2. Внеурочная работа по русскому языку» [1].

Материал по диалектологии представлен в школьных учебно-методических комплексах по русскому языку 5 или 6 класса при изучении общеупотребительной лексики и лексики ограниченного употребления. Чаще всего материал умещается в одном параграфе и изучается только на одном уроке.

Так, Т.Е. Вышкварка, проанализировав материалы нескольких УМК по русскому языку в работе «Место диалектологии в современной школьной программе», приходит к выводу: «диалектная лексика в школе изучается поверхностно (в отличие от университетской программы) и рассматривается совместно с профессиональными словами [2]. Конечно, привлечение диалектного материала при изучении других программных тем по русскому языку целесообразно и оправданно.

Наибольшее внимание заслуживает организация внеурочной деятельности. Это и организация проектной деятельности, и вопросы на диалектную тематику в олимпиадах по русскому языку, и организация кружковой работы, факультативов. Сюда могут быть отнесены различные Лингвистические вечера, конкурсы сочинений, классные часы, конференции и т.д. Так, например, Т.И. Мурзаева в своей работе «Проектная деятельность студентов в ходе научно-исследовательской работы по русской диалектологии» считает, что именно проектная деятельность должна составлять значительную часть всей работы при изучении диалектизм [10].

Работа с диалектным материалом должна быть умело организована учителем (сбор материала, его обработка, работа с диалектными словаря-

ми, сравнительный анализ). «В качестве информантов могут быть привлечены близкие и дальние родственники, проживающие в селах или деревнях, соседи, старожилы» [5]. Такая работа позволяет учащимся расширить сведения о русских говорах, полученные на уроках русского языка. Приведём примеры некоторых тем научно-исследовательских работ учащихся 2018 – 2020 г.г.: «Особенности диалектизм в речи жителей села Журавлево Курганской области», «Диалекты ленских деревень», «Диалекты с. Новоалександровка Старооскольского района Белгородской области», «Диалекты Смоленской области», «Диалекты Усманского района Липецкой области» и др. В этих работах учащиеся представляют словари местного говора, классифицируют диалектизмы, описывают особенности их применения в данной местности. Чтобы направлять деятельность школьника по изучению диалектов, учитель должен сам обладать хорошей теоретической базой по русской диалектологии.

Изучение русских говоров в общеобразовательной школе может проходить на элективных курсах. Так, например, программа элективного курса «Русская диалектология и лингвогеография» предназначена для учащихся 11 классов гуманитарного профиля, включает 72 часа. Как считает автор курса, «Изучение русских говоров позволит лучше понять причины возникновения в речи учащихся ошибок, связанных с диалектным влиянием, и будет способствовать эффективной работе над их устранением» [14]. В числе задач курса автор выдвигает следующие:

«– познакомить с диалектным членением русского языка; определить существующие классификации русских народных говоров, основные принципы, положенные в основу этих классификаций;

– определить роль диалектных явлений в художественном тексте;

– научить вычленять в устном тексте диалектные особенности

– показать роль диалектологии в формировании навыков культуры устной и письменной речи;

– выработать умения и навыки лингвистического анализа диалектного текста» [14].

Учащиеся не только получают общие сведения по русской диалектологии, но и обращаются к анализу местных говоров, распространенных на территории Базарносызганского района Ульяновской области.

Как считает автор работы «Программа элективного курса «Русская диалектология и лингвогеография», рассчитанного на целый учебный год: «Если включать школьников в проектно – исследовательскую деятельность по изучению диалектной лексики родного села, то это будет способствовать развитию интереса к живой народной речи и прививать любовь к родному краю» [13].

О.В. Скрипкина разработала годовой проект «Изучение диалектов родного села через проектно-

исследовательскую деятельность школьников». В число участников проекта кроме учащихся 6 класса автор включает родителей, писателей-земляков, жителей окрестных сел и деревень, заведующих сельскими ДК, библиотекарей. На заключительном этапе автор проекта предполагает создание словарика «Как говорят в Калязинском районе», конкурсы знатоков диалектов «Говорю по-русски, по-калязински», оформление выставки рисунков, фотографий, тематических газет, сочинений по теме: «Красиво говорят наши бабушки и деды». Предполагается даже проведение концерта «Так у нас поют и веселятся» совместно с местными СДК, с родителями, с сельчанами [13].

Таким образом, учителя русского языка и литературы находят пути ознакомления учащихся с русскими диалектами за пределами урочного времени, отведённого программой на изучение материала.

Б) Для учителя литературы важно уметь объяснять учащимся значения непонятных диалектных слов, которых достаточно много как в произведениях классической русской литературы, так и в произведениях местных авторов. «Использование диалектов можно увидеть в творчестве таких мастеров, как: А.С. Пушкин (сказки, «Капитанская дочка»), Н.В. Гоголь («Вечера на хуторе близ Диканьки»), Н.А. Некрасов («Крестьянские дети»), «Мороз, Красный нос»), И.С. Тургенев («Записки охотника»), М.А. Шолохов («Тихий Дон», «Поднятая целина»)), Н.В. Гоголь, С. Есенин» [5].

Например, в «Бежином луге» И.С. Тургенева учащиеся встретятся с диалектизмами: «Чего ты, лесное зелье, плачешь?» - о русалке; «Гаврила баил, что голосок, мол, у ней такой тоненький»; «Что намеднишь у нас на Варнавицах приключилось...»; «Старостиха в подворотне застряла... свою же дворовую собаку так запужала, что та с цепи долой, да через плетень, да в лес» [3].

Учитель должен уметь объяснить учащимся значение непонятных слов, показать их роль в тексте художественного произведения. Так, например в известном стихотворении С. Есенина «В хате» достаточно много диалектных слов: *драчѐна*, *дѐжка*, *печурка*, *паз*, *заслонка*, *пепелицы*, *ухваты*, *махотка*, *оглобля*, *соха* и т.д.

«Пахнет рыхлыми драченами;
У порога в дежке квас,
Над печурками точеными
Тараканы лезут в паз.
Вьется сажа над заслонкою,
В печке нитки пепелиц,
А на лавке за солонкою —
Шелуха сырых яиц...» [4].

Учитель должен подчеркнуть, что «диалектизмы употребляются в языке художественной литературы для стилизации, речевой характеристики персонажей, создания местного колорита» [6, С. 10].

В) Изучение диалектов важно для организации более эффективной работы по культуре речи.

Мы отмечали ранее факт отношения диалектной лексики к лексике ограниченного употребления. Чтобы избежать ошибки употребления таких слов в литературном языке, учитель должен проводить работу по предупреждению подобных ошибок. Для организации работы над выразительностью речи следует знакомить учащихся с русскими фразеологизмами. «Современные говоры помогают понять значение многих современных фразеологизмов. Так, в современном русском языке фразеологизм *ни зги не видно* можно перевести как «не видно ничего», хотя в говорах северных областей таежных мест *зга* – это колечко в упряжке лошади» [9].

Вывод

Таким образом, согласимся с мнением А.С. Малахова, который считает, что «диалектология как научная дисциплина имеет два основных значения научное и практическое. Научное значение диалектологии проявляется, во-первых, в ее необходимости для понимания исторического развития языка. Практическое значение диалектологии определяется тем, что необходимо научить нормам литературного языка школьников, поскольку в письменной и устной речи учащихся (особенно в сельских школах) появляются разные диалектные ошибки» [9]. Следовательно, изучение русской диалектологии имеет большое значение для общетеоретической, методической подготовки будущих учителей русского языка и литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вычужанова, С.С. Некоторые особенности изучения диалектной лексики на уроках русского языка 2015 / С.С. Вычужанова. – URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/653266> (дата обращения: 02.10.2020). – Текст : электронный.
2. Вышкварка, Т.Е. Место диалектологии в современной школьной программе / Т.Е. Вышкварка. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2018/04/01/mesto-dialektologii-v-shkole> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
3. Диалектизмы в произведениях русской литературы. – URL: <https://lektsia.com/1x64d6.html> (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
4. Есенин, С. В хате. – URL: <https://rustih.ru/sergej-esenin-v-xate/> (дата обращения: 12.09.2020). – Текст : электронный.
5. Изучение диалектной лексики в школьной программе на уроках русского языка и внеурочной деятельности. – URL: <https://infourok.ru/izuchenie-dialektnoy-leksiki-v-shkolnoy-programme-na-urokah-russkogo-yazika-i-vneurochnoy-deyatelnosti-3718423.html> (дата обращения: 14.08.2020). – Текст : электронный.

6. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант ; под ред. П.А. Леканта. – Москва : Высшая школа, 1991. – 383 с. – Текст : непосредственный.
7. Колкова, Л.С. Работа учителя русского языка в условиях влияния диалекта Владимирско-Поволжского типа. – URL: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2017/44-03-01_537.pdf (дата обращения: 11.08.2020). – Текст : электронный.
8. Кондрашов, М.А. История лингвистических учений : учеб. пособие / М.А. Кондрашов. – Москва : Просвещение, 1979. – 224 с. – Текст : непосредственный.
9. Малахов, А.С. Русская диалектология: теория и практика : учеб. пособие / А.С. Малахов. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 111 с. – URL: <https://docplayer.ru/34562390-Russkaya-dialektologiya-teoriya-i-praktika.html> (дата обращения: 10.08.2020). – Текст : электронный.
10. Мурзаева, Т.И. Проектная деятельность студентов в ходе научно-исследовательской работы по русской диалектологии. – URL: https://revolution.allbest.ru/languages/00872696_0.html (дата обращения: 29.08.2020). – Текст : электронный.
11. Русская диалектология / под ред. Л.Л. Касаткина. – Москва, 2005. – URL: <https://www.textologia.ru/russkiy/russkaya-dialektologia/osnovnie-ponyatiya-dialektolog/primenenie-dialektologii-v-prepodavanii-yazika-i-v-prakticheskoy-rabote-po-kulture-rechi/2446/?q=463&n=2446> (дата обращения: 12.09.2020). – Текст : электронный.
12. Русская диалектология : учеб. пособие / С.В. Бромлей, Л.Н. Булатова, К.Ф. Захарова [и др.] / под ред. Л.Л. Касаткина. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с. – Текст : непосредственный.
13. Скрипкина, О.В. Изучение диалектов родного села через проектно-исследовательскую деятельность школьников / О.В. Скрипкина. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/issliedovatel-skiy-proiekt-s-priezientatsiiei-izucheniie-dialektov-rodnoho-siela> (дата обращения: 12.09.2020). – Текст : электронный.
14. Элективный курс «Русская диалектология и лингвогеография». – URL: https://урок.рф/library/russkaya_dialektologiya_i_lingvogeografiya_165418.html (дата обращения: 01.08.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Vychuzhanova S.S. Nekotorye osobennosti izuchenija dialektnoj leksiki na urokah russkogo jazyka 2015 [Elektronnyi resurs] [Some features of the study of dialect vocabulary in the lessons of the Russian language 2015]. URL: <https://urok.1sept.ru/stat'i/653266> (Accessed 02.10.2020).
2. Vyshkvarka T.E. Mesto dialektologii v sovremennoj shkol'noj programme [Elektronnyi resurs] [The place of dialectology in the modern school curriculum]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2018/04/01/mesto-dialektologii-v-shkole> (Accessed 12.10.2020).
3. Dialektizmy v proizvedenijah russkoj literatury [Elektronnyi resurs] [Dialectisms in the works of Russian literature]. – URL: <https://leksia.com/1x64d6.html> (Accessed 24.09.2020).
4. Esenin S. V hate [Elektronnyi resurs] [In the house]. URL: <https://rustih.ru/sergej-esenin-v-xate/https://rustih.ru/sergej-esenin-v-xate/> (Accessed 12.09.2020).
5. Izuchenie dialektnoj leksiki v shkol'noj programme na urokah russkogo jazyka i vneurochnoj dejatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Study of dialectal vocabulary in the school curriculum at the lessons of the Russian language and extracurricular activities]. URL: <https://infourok.ru/izuchenie-dialektnoj-leksiki-v-shkolnoy-programme-na-urokah-russkogo-yazika-i-vneurochnoy-deyatelnosti-3718423.html> (Accessed 14.08.2020).
6. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Lekant P.A. Kratkij spravochnik po sovremennomu russkomu jazyku [A short guide to the modern Russian language]. Lekant P.A. (ed.). Moscow: Vysshaja shkola, 1991. 383 p.
7. Kolkova L.S. Rabota uchitelja russkogo jazyka v uslovijah vlijaniya dialekta Vladimirsko-Povolzhskogo tipa [Elektronnyi resurs] [Work of a teacher of the Russian language under the influence of the dialect of the Vladimir-Volga type]. URL: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2017/44-03-01_537.pdf (Accessed 11.08.2020).
8. Kondrashov M.A. Istorija lingvisticheskikh uchenij: ucheb. posobie [History of linguistic teachings]. – Moscow: Prosveshhenie, 1979. 224 p.
9. Malahov A.S. Russkaja dialektologija: teorija i praktika: ucheb. posobie [Elektronnyi resurs] [Russian dialectology: theory and practice]. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2013. 111 p. URL: <https://docplayer.ru/34562390-Russkaya-dialektologiya-teoriya-i-praktika.html> (Accessed 10.08.2020).
10. Murzaeva T.I. Proektnaja dejatel'nost' studentov v hode nauchno-issledovatel'skoj raboty po russkoj dialektologii [Elektronnyi resurs] [Project activities of students in the course of research work on Russian dialectology]. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/00872696_0.html (Accessed 29.08.2020).
11. Kasatkina L.L. (ed.) Russkaja dialektologija [Elektronnyi resurs] [Russian dialectology]. Moscow, 2005. URL: <https://www.textologia.ru/russkiy/russkaya-dialektologia/osnovnie-ponyatiya-dialektolog/primenenie-dialektologii-v-prepodavanii-yazika-i-v-prakticheskoy-rabote-po-kulture-rechi/2446/?q=463&n=2446> (Accessed 12.09.2020).
12. Bromlej S.V., et al. Russkaja dialektologija: ucheb. posobie [Russian dialectology]. Kasatkina L.L. (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 1989. 224 p.
13. Skripkina O.V. Izuchenie dialektov rodnogo selacherez proektno-issledovatel'skuju dejatel'nost' shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Study of dialects of the native village through the design and research activities of schoolchildren]. URL:

<https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/issliedovatiel-skii-proiekt-s-priezientatsiiei-izuchieniie-dialektov-rodnogho-siela> (Accessed 12.09.2020).

14. Jelektivnyj kurs «Russkaja dialektologija i lingvogeografija» [Elektronnyi resurs] [Elective course “Russian dialectology and linguo-geography”]. URL: https://urok.rf/library/russkaya_dialektologiya_i_lingvogeografiya_165418.html (Accessed 01.08.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.М. Харлова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.M. Kharlova, Ph. D in Philology, Associate Professor of the Department of Philology, Social and Humanistic subjects, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nkharlova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-0614-6196.

УДК 377.1

Юлия Александровна Христова
г. Нижний Тагил

Обзор веб-ресурсов для дистанционного обучения студентов среднего профессионального образования по дисциплине «Информационные технологии»

Актуализируется необходимость оптимального выбора веб-ресурсов для организации дистанционного обучения в системе среднего профессионального образования. Целью статьи является определение требований к веб-ресурсам, для проведения различных форм занятий по курсу «Информационные технологии». Для определения требований было проведено анкетирование студентов. Были предложены следующие вопросы: «С какими трудностями вы столкнулись в процессе дистанционного обучения?»; «Укажите какие типы устройств вы используете для обучения?». Результаты анкеты позволили выделить критерии выбора веб-ресурсов: постоянный доступ к теоретическому материалу; получение обратной связи; возможность использования интерактивных заданий; использование видео инструкций для практических заданий; возможность работы с мобильного телефона; возможность работы веб-сервиса в бесплатном режиме. Ориентируясь на выбранные критерии в статье представлен выбор нескольких веб-ресурсов для обучения в дистанционной форме студентов.

Ключевые слова: дистанционные технологии, дистанционное обучение, информационные технологии, веб-ресурсы для образования, среднее профессиональное образование.

Yuliya Aleksandrovna Khristova
Nizhny Tagil

Review of web resources for distance learning of secondary vocational education students in the discipline “Information technology”

The necessity of optimal choice of web resources for distance learning in the system of secondary vocational education is actualized. The purpose of the article is to determine the requirements for web resources for conducting various forms of classes in the course "Information technology". A survey of students was conducted to determine the requirements. The following questions were suggested: "what difficulties have you encountered in the process of distance learning?"; " what types of devices do You use for training?". The results of the questionnaire allowed us to identify the criteria for choosing web resources: constant access to theoretical material; receiving feedback; the ability to use interactive tasks; using video instructions for practical tasks; the ability to work from a mobile phone; the ability to work the web service in free mode. Based on the selected criteria, the article presents a selection of several web resources for distance learning for students.

Keywords: distance technologies, distance learning, information technologies, web resources for education, secondary vocational education.

В настоящее время, при организации обучения в дистанционной форме, особенно актуальным становится проблема выбора цифровых ресурсов для образования.

Дистанционное обучение — это взаимодействие преподавателя и учеников на расстоянии с сохранением всех элементов привычного образовательного процесса (изучение новой темы, закрепление материала, выполнение заданий, контроль, выставление оценок) [6]. Кроме того, применение технологий дистанционного обучения

дает возможность преподавателю развивать у студентов общие компетенции – способность к удаленной работе [4], умения осуществлять поиск информации с целью решения профессиональных задач [7], взаимодействовать на расстоянии, в том числе и в качестве участника команды [2].

Несмотря на технические проблемы организации обучения с помощью онлайн технологий, перед преподавателями существует также проблема выбора веб-ресурсов для обучения.

Перед преподавателем возникают вопросы: «Как обеспечить обучающихся качественным учебным материалом?», «Как организовать обратную связь со студентами и оценить образовательные результаты обучающихся?», «Какой веб-ресурс использовать для обучения?».

Рассмотрим пример выбора веб-сервисов для обучения по дисциплине «Информационные технологии» студентов Нижнетагильского машиностроительного техникума.

После перехода с очного обучения на дистанционное обучение среди студентов первого и второго курса был проведен опрос «Основные трудности в дистанционном обучении». По результатам опроса были получены следующие результаты (Рис. 1,2):

Вопрос: «С какими трудностями вы столкнулись в процессе дистанционного обучения?» (Рис.1.)

Основные ответы:

- «Большой объем домашнего задания».
- «Сложно выполнять практические задания».
- «Плохая обратная связь».
- «Нет доступа к лекции после урока».
- «Однообразные задания».

Вопрос: «Укажите какие типы устройств вы используете для обучения?» (Рис.2.)

Основные ответы:

- «Персональный компьютер».
- «Ноутбук».
- «Мобильный телефон».



Рис. 1 Данные опроса



Рис. 2. Данные опроса

Можно сделать вывод, 19,4 % опрошенных студентов используют для обучения мобильный телефон, поэтому выбирая веб-ресурсы для организации обучения необходимо учитывать возможность его работы в мобильном телефоне. Также

среди ответов можно отметить желание студентов разобраться в задании, но при выполнении они сталкиваются с отсутствием доступа к лекционному материалу, с плохой обратной связью с преподавателем, с однообразными заданиями и трудно-

стями при выполнении практических работ. Поэтому при организации обучения в дистанционной форме важно опираться на следующие критерии:

- Постоянный доступ к теоретическому материалу.
- Возможность общения студентов и преподавателя (получение обратной связи).
- Возможность использования интересных, разнообразных, интерактивных заданий.
- Использование видео инструкций для выполнения практических заданий.
- Возможность работы с мобильного телефона (мобильное приложение).
- Возможность работы веб-сервиса в бесплатном режиме.

Учитывая выделенные критерии, выберем необходимый набор веб-сервисов для обучения студентов. Рассмотрим сервисы с точки зрения применения их к основным типам учебного занятия.

Урок изучения нового материала.

Главная задача при изучении нового материала – предоставить учебный материал интересно, разнообразно и интерактивно. Поэтому выбор сделан в пользу нескольких веб-сервисов.

Для организации хранения и обмена теоретической информации по уроку удобно использовать облачные хранилища данных. Например, сервис – Google Диск, в котором существует удобная возможность организовать учебный курс (Google Classroom). Пример структуры курса «Информационные технологии», реализованного в Google Classroom представлен на рисунке 3.

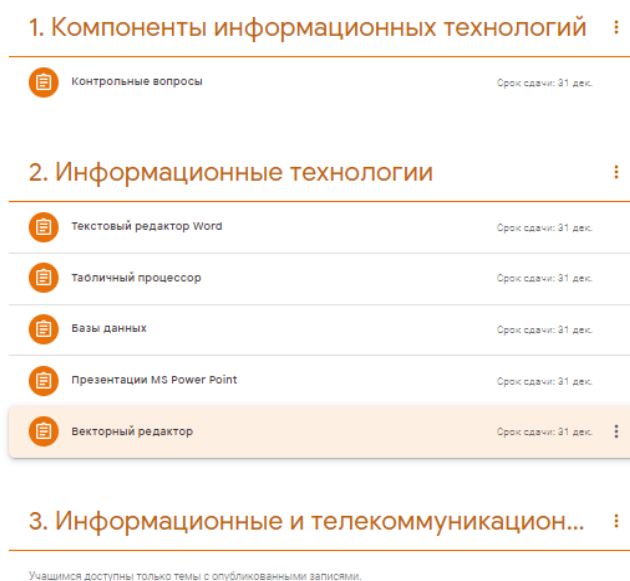


Рис. 3. Структура курса в Google Classroom

На платформе доступны следующие возможности:

- создание своего курса;
- запись обучающихся;
- постоянный доступ к учебному материалу;
- возможность загружать работы обучающихся для проверки;
- оценка задания обучающихся;
- общение с обучающимися.

Google Classroom объединяет все сервисы Google: работа с текстовыми, табличными документами и презентациями (Google Docs), видеосвязь (Google Meet), онлайн доска (Google Jamboard), тесты или опросы (Google Forms). На данном веб-сервисе реализованы все необходимые механизмы, автоматизирующие задачи дистанционного обучения: структурирование курса, предоставление учебных материалов, проверка и оценивание знаний и умений, рассылка уведомлений, просмотр журнала с оценками [8].

Сервисы для организации видеосвязи необходимы для общения между преподавателями и студентами при дистанционном обучении. Студенты задают вопросы, а преподаватель может объяснить сложные моменты при изучении учебного материала.

OpenMeetings — открытая программная система видеоконференцсвязи, предназначенная для проведения видеоконференций, вебинаров, презентаций, дистанционного обучения.

OpenMeetings имеет следующие возможности:

- передача звука и видео;
- общая доска, общий экран;
- запись веб-мероприятий;
- возможность создавать неограниченное количество публичных и частных виртуальных комнат;
- приватный и общий чат;
- внутренний почтовый клиент для email-переписки и рассылок;
- календарь для планирования совещаний;

- опросы и голосования;
- обмен документами распространенных офисных форматов;
- каталог файлов и видеозаписей;
- мобильный клиент под ОС Android [1].

Zoom – сервис для проведения видеоконференций и вебинаров. В бесплатной версии можно организовать урок до 40 минут, с количеством слушателей до 100 человек. Студенты могут подключиться к встрече через телефон или через компьютер. Каждый обучающийся имеет возможность передавать видеoinформацию и демонстрировать свой экран.

Для организации совместной работы на занятии через интернет не обойтись без учебной онлайн доски. Веб-сервисы IdrooBoard или SBoard помогают в объяснении решении задач, помогают проверить «у доски» работу конкретного студента и скорректировать его ошибки. Сервисы бесплатные, простые в использовании и добавляют элементы интерактивности в учебный процесс.

Платформа «Российская электронная школа» — это интерактивные уроки, которое полностью соответствует федеральным государственным образовательным стандартам. В каждый урок включены: теоретический материал, видеоурок, тренировочные задания и контрольные задания. РЭШ возможно применять для интерактивного обучения студентов как в качестве основного урока, так и в качестве дополнительных заданий. При выполнении заданий, на сайте организована автоматическая проверка, результат которой сохраняется в электронном дневнике.

Урок закрепления пройденного материала.

В рабочей программе по дисциплине «Информационные технологии» предусмотрено большое количество практических заданий, которые студент выполняет самостоятельно. Для того чтобы студент самостоятельно выполнил практические задания при дистанционной форме обучения необходимо составить интерактивную, понятную инструкцию для работы. Для этого подходит небольшие видео инструкции выполненные с помо-

щью программ захвата видео с экрана монитора (Скриншотер). Для сбора выполненных практических работ возможно использовать Google Classroom, Google документы или Google-формы. Все работы хранятся в облачном хранилище и доступны с любого рабочего места, которое имеет доступ к интернету. После проверки работ преподаватель заносит оценку в Google Classroom. Студенты могут просматривать свои оценки, задавать вопросы и получать обратную связь.

Урок контроля знаний, умений и навыков.

Для проведения тестирования студентов выбран сервис Google-формы и OnlineTestPad. Google-формы возможно применять в формате опроса, обучающего или контрольного теста. В формате автопроверки можно создавать вопросы с единственным или множественным выбором, кратким вводом текста или числа. После получения ответов, преподаватель получает статистику как по всем опрошенным студентам, так и по конкретному студенту. Бесплатный, удобный сервис, который помогает преподавателю быстро организовать текущий контроль среди студентов.

OnlineTestPad — это бесплатный конструктор тестов. Сервис позволяет использовать, в отличие от Google-форм, расширенный набор заданий для теста, например: «Заполнение пропусков», «Установление соответствий». Присутствует возможность просмотреть статистику по результатам теста, а также сохранить отчет с оценками. Большой выбор гибких настроек доступа и ограничений позволяет доверять результатам тестирования и проводить промежуточную аттестацию в дистанционной форме.

Современные веб-сервисы представляют возможности для структурирования и визуализации учебной информации. Объединяя несколько веб-сервисов возможно формировать учебную среду для обучения в дистанционной форме студентов, в которой преподаватель может расширить содержание дисциплины, организовать общение со студентами и создавать интерактивные задания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бужинская, Н.В. Применение on-line сервисов для подготовки студентов к командной работе / Н.В. Бужинская, Е.С. Васева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29451>.
2. Гончарук, Н.П. Интеграция педагогических и информационных технологий в образовательном процессе / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4 (129). – С. 32-37.
3. Гребнева, Д.М. Формирование компетенции самоорганизации в процессе подготовки будущего специалиста ИТ-сферы / Д.М. Гребнева, Е.С. Васева, Н.В. Бужинская. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 75-81.
4. Зенкина, С.В. Формы средства и технологии интерактивного учебного взаимодействия в условиях дистанционного обучения / С.В. Зенкина, О.В. Шаронова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2016. – № 4 (273). – С. 16-19.
5. Лещева, И.В. Использование онлайн-сервисов при дистанционном обучении / И.В. Лещева. – Текст : электронный // Наша сеть : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2020/03/27/ispolzovanie-onlayn-servisov-pri-distantsionnom-obuchenii>.

6. Тарасенко, О.С. Опыт внедрения дистанционных технологий обучения в ТТИ ЮФУ / О.С. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 10 (147). – С. 141-147.
7. Христова, Ю.А. Опыт применения дистанционных образовательных технологий при реализации курса «Информационные технологии» / Ю.А. Христова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-1. – С. 405-407.
8. Apache OpenMeetings – особенности и обзор. – URL: <https://openmeetings.apache.org/>.

REFERENCES

1. Buzhinskaja N.V., Vaseva E.S. Primenenie on-line servisov dlja podgotovki studentov k komandnoj rabote [Elektronny resurs] [Application of on-line services to prepare students for teamwork]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2019, no. 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29451>.
2. Goncharuk N.P., Hromova E.I. Integracija pedagogicheskikh i informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe [Integration of pedagogical and information technologies in the educational process]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2018, no. 4 (129), pp. 32-37.
3. Grebneva D.M., Vaseva E.S., Buzhinskaja N.V. Formirovanie kompetencii samoorganizacii v processe podgotovki budushhego specialista IT-sfery [Formation of the competence of self-organization in the process of training a future IT specialist]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, no. 5 (116), pp. 75-81.
4. Zenkina S.V., Sharonova O.V. Formy sredstva i tehnologii interaktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya v uslovijah distancionnogo obuchenija [Forms of means and technologies of interactive educational interaction in the conditions of distance learning]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 2016, no. 4 (273), pp. 16-19.
5. Leshheva I.V. Ispol'zovanie onlajn-servisov pri distancionnom obuchenii [Elektronny resurs] [Using online services for distance learning]. *Nasha set': obrazovat. soc. set' [Our network]*. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2020/03/27/ispolzovanie-onlajn-servisov-pri-distantsionnom-obuchenii>.
6. Tarasenko O.S. Opyt vnedrenija distancionnyh tehnologij obuchenija v TTI JuFU [Experience of introducing distance learning technologies in SFedU]. *Izvestija JuFU. Tehnicheskie nauki* [Izvestiya SFedU. Engineering Sciences], 2013, no. 10 (147), pp. 141-147.
7. Hristova Ju.A. Opyt primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii kursa «Informacionnye tehnologii» [Experience of using distance educational technologies in the implementation of the course “Information technology”]. *Voprosy pedagogiki* [Pedagogy questions], 2020, no. 5-1, pp. 405-407.
8. Apache OpenMeetings – osobennosti i obzor [Elektronny resurs] [Apache OpenMeetings – features and overview]. URL: <https://openmeetings.apache.org/>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.А. Христова, Преподаватель информатики, Нижнетагильский машиностроительный техникум Нижнетагильского технологического института (филиала) Уральского федерального университета, г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: y-liyax@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6001-4197.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yu. A. Khristova, Computer science teacher, Nizhny Tagil Engineering College of the Nizhny Tagil Technological Institute (branch) of the Ural Federal University, Nizhny Tagil, Russia, e-mail: y-liyax@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6001-4197.

УДК 376.56

Анастасия Андреевна Чипан
г. Санкт-Петербург

Интеллектуально-познавательная игра как форма социокультурной реабилитации подростков «группы риска»

В своей статье автор останавливается на проблематике обоснования результативности интеллектуально-познавательных игр как формы работы социокультурной реабилитации подростков «группы риска». Детальное рассмотрение разнообразных аспектов понятий «подростки группы риска» и «социокультурная реабилитация» необходимо для освещения заявленной темы. Для раскрытия проблематики статьи приводится анализ частных элементов интеллектуально-познавательной игры, чтобы показать их влияние на достижение цели. Приведенные примеры практической реализации игр различных циклов для разных уровней реабилитационных мероприятий и полученные результаты подтверждают эффективность и результативность интеллектуально-познавательных игр с точки зрения достижения определенного уровня реабилитации подростков.

В статье проведен детальный анализ используемых элементов интеллектуально-познавательных игр, механизмов их создания при социокультурной реабилитации подростков «группы риска» как формы работы специалистов сферы молодежной политики. Помимо анализа для оценки эффективности в статье были использованы элементы статистического метода исследования, применяющиеся при опросе участников мероприятий для получения простой случайной сплошной выборки (без разделения на возрастные категории).

Результаты опроса показали, что после проведения мероприятий среди участников увеличился процент тех, у кого появилась востребованность в самостоятельном поиске необходимой информации для решения текущих задач и возросла ответственность за свое направление работы в команде.

В качестве полученных результатов, характеризующих эффективность предложенного подхода к реабилитации, автором приводятся преимущества предлагаемой формы социокультурной реабилитации, такие как: универсальность, гибкость, интерактивный формат, командная работа, трансформация ролей и, что наиболее важно, развитие коллективной и персональной ответственности у подростков.

Ключевые слова: подростки «группы риска», реабилитация, социокультурная реабилитация, интеллектуально-познавательная игра.

Anastasia Andreevna Chipan
Saint Petersburg

Intellectual and cognitive game as a form of socio-cultural rehabilitation of “risk group” adolescents

In the article the author focuses on the problems of substantiating the effectiveness of intellectual and cognitive games as a form of socio-cultural rehabilitation of “risk group” adolescents. A detailed consideration of various aspects of the concepts of “risk group” adolescents and “socio-cultural rehabilitation” is necessary to cover the stated topic. To reveal the problems of the article, an analysis of particular elements of the intellectual and cognitive game is given to show their influence on the achievement of the goal. The given examples of practical implementation of games of different cycles for different levels of rehabilitation activities and the results obtained confirm the effectiveness and efficiency of intellectual and cognitive games in terms of achieving a certain level of rehabilitation of adolescents.

The article provides a detailed analysis of the elements of used intellectual and cognitive games, the mechanisms of their creation in the socio-cultural rehabilitation of “risk group” adolescents as a form of work of specialists in the field of youth policy. In addition to the analysis, the article used elements of the statistical research method used in the survey of participants in events to obtain a simple random continuous sample (without division into age categories).

The results of the survey showed that after the events, the percentage of participants who were in demand for independent search for the necessary information to solve current problems increased and responsibility for their direction of work in the team increased.

As the results that characterize the effectiveness of the proposed approach to rehabilitation, the author presents the advantages of the proposed form of socio-cultural rehabilitation, such as: universality, flexibility, interactive format, teamwork, role transformation and, most importantly, the development of collective and personal responsibility in adolescents.

Keywords: “risk group” adolescents, rehabilitation, socio-cultural rehabilitation, intellectual and educational game.

Введение. Актуальность данной статьи определяется тем, что интеллектуально-познавательные игры как форма социокультурной реабилитации подростков «группы риска» позволяют специалистам по социальной работе и работе с молодежью создавать интересные мероприятия и одновременно проводить профилактическую работу с подростками. Научная новизна заключается в описании используемых элементов при социокультурной реабилитации подростков «группы риска» и анализе интеллектуально-познавательных игр как формы работы специалистов сферы молодежной политики. Такие игры активно используются при проектировании курсов социокультурной реабилитации подростков «группы риска» в подведомственных учреждениях молодежной политики Санкт-Петербурга, они зарекомендовали себя как успешные формы мероприятий, которые могут проводиться при малом и среднем числе участников (от 15 до 50 человек) в условиях помещения и на улице, без использования сложных технических средств и при малых финансовых затратах (от 300 до 1500 рублей на расходные материалы за цикл мероприятий). Цель статьи – обоснование результативности интеллектуально-познавательных игр как формы работы социокультурной реабилитации подростков «группы риска».

В научной литературе существует большое количество определений термина «реабилитация», так как профессионалы различных областей, опираясь на буквальный перевод с латинского языка (rehabilitate – восстановление), дополняют его особенностями, которые непосредственно связаны с их профессиональной деятельностью. К примеру, юристы трактуют понятие как возрождение юридического и социального статуса (Ю.В. Воронина, Т.К. Миронова), врачи позиционируют как восстановление нарушенных функций организма (А.В. Мартыненко, В.С. Ткаченко), психологи рассуждают о реставрации потенциала развития личности (Т.П. Вострикова, Л.В. Сафонова), педагоги используют термин в рамках нравственного и духовного развития личности (А.В. Гордеева, А.А. Лазорцева), социальные работники – восстановление утраченных социальных функций и связей личности со средой (А.Г. Рытов, Е.И. Холостова).

Реабилитация включает в себя комплекс мер, элементами которого являются программы, разработанные психологами, педагогами, медиками и социальными работниками. Диагностико-коррекционные программы направлены на восстановление социального статуса несовершеннолетнего, на приобщение его к социально одобряемым поступкам, ситуациям. В своей работе «Актуаль-

ные проблемы социальной реабилитации детей, воспитывающихся в семьях, не справляющихся с задачами воспитания» Г.В. Семья раскрывает термин «реабилитация» как «процесс восстановления утраченного статуса, положения, состояния ребенка, уровня его развития и образования, а также включения в систему новых социальных отношений, выполняющих функции институтов ресоциализации по формированию позитивных жизненных планов и устремлений» [3, С. 45]. Важно учитывать, что социальная реабилитация подразделяется на несколько уровней, основу которых составляют профилактика и работа по коррекции отклонений; она представляет собой систему динамичных системных действий, направленной на воссоздание личности подростков.

В рамках данной статьи сделан акцент на социально-культурной реабилитации, которая процесс реабилитационных мероприятий проводит путем социализации и приобщения к культуре. Важно учитывать, что данный вид социальной реабилитации направлен на воссоздание психологических механизмов, способствующих постоянному духовному росту и саморазвитию реабилитанта, ориентирован на реставрацию культурного статуса личности. Исследователь Л.В. Мерцалова выделяет самоидентификацию личности в рамках культурного пространства и самоактуализацию как высший результат социокультурной реабилитации [2].

Ключевым при разработке цикла интеллектуально-познавательных игр является термин «подростки группы риска». Он наиболее часто используется в педагогике и психологии как в отечественных, так и в зарубежных научных источниках с середины 80-х годов XX века; ранее выступал синонимом понятий «педагогически запущенные дети», «девиантные подростки» (А. Bandura, А. Cohlen, J. Kauffmann, С. Ulman и др.). [1].

Эта группа достаточно многочисленна: сюда включают подростков с лёгкими психофизическими отклонениями в развитии (в том числе тех, кто имеет возможность по состоянию здоровья обучаться в обычных классах простых школ, не нуждаясь в персональном тьюторе), подростков с разными видами и формами агрессивного поведения, направленного на себя, на сверстников и окружающих людей, использующих ненормативную лексику, применяющих физическое насилие по отношению к более слабым, отличающимся асоциальным поведением (употребление табачных продуктов, алкогольных и психотропных средств), подростков с средне и сильно выраженной формы социальной дезадаптации, подростков, стабильно демонстрирующих низкие показатели в учебной деятельности, обладающим колоссальными провалами в знаниях, большим числом пропусков учебных занятий без уважительных причин.

Социальная дезадаптация усугубляется снижением интереса к обучению, к самообразованию,

взращиванием комплексов, усилением негативных поведенческих паттернов, что все больше отделяет подростков «группы риска» от прочих молодых людей и девушек, нарушает логику построения социальных взаимоотношений. При внесении социально-благоприятных ситуаций в жизнь подростков «группы риска» существует большая вероятность нивелирования развития социально-опасных вариаций поведения, а в некоторых случаях – снятие проблемы асоциального поведения.

Социокультурная реабилитация представляет собой одно из направлений социальной реабилитации; она ориентирована на работу с подростком «группы риска» через призму культурного наследия человечества, через изобразительное и сценическое искусство, литературу, кинематограф с непосредственным участием реабилитантов (например, привлечение подростков на занятия в театральные, вокальные, художественные кружки, на мероприятия, организуемые учреждениями молодежной политики и ее подведомственными структурами – на акции, форумы, молодежные симпозиумы и т.д., активная работа в добровольческих и прочих проектах, ориентация на социально ответственную работу, где от подростка зависит успех команды, безопасность жизни и здоровья питомца, уверенность для организаторов в работоспособности аппаратуры). Для качественной вторичной социализации и успешной реабилитации важна гармоничная социокультурная жизнь подростков, которая формируется заново, используются все средства и методы для создания мотивационных элементов, условий для раскрытия внутренних потенциалов, приобщения к труду и к культуре.

Такие мероприятия и циклы интеллектуально-познавательных игр базируются на духовной, эмоциональной сфере подростка, учитываются трудности в общении с ровесниками и прочими людьми, уровни реабилитационного потенциала, возраст реабилитанта, особенности проживания, культурный пласт. Эти особенности важны для создания индивидуального плана реабилитации и вторичной социализации, необходимо тщательно выбрать и придерживаться ведущего направления деятельности, а также принимать во внимание вид занятий, в котором несовершеннолетний ярче проявляет себя, делает успехи, в некоторых случаях даже малейшие «подвижки» можно считать большими шагами в сторону результативной реабилитации. Эти два компонента при грамотном применении смогут дать положительно прогрессирующие результаты работы специалиста.

Социокультурная реабилитация основывается на разнопрофильных досуговых циклах и проектах, где включены инновационные, традиционные и активные формы мероприятий, предполагающие работу в малых и больших группах, активное взаимодействие с другими участниками, ведущим, зрителями, при этом основной акцент ставится на взаимодей-

ствие подростков друг с другом как из числа уже знакомых, так и ранее не встречавшихся (получение и закрепление навыков взаимодействия с окружающими людьми при работе в малых группах), подростков и классного руководителя или учителя-предметника (установление более теплого микроклимата в классе или на уроке, вовлечение всех участников в процесс реабилитации) и даже подростков и родителей (создание и укрепление внутрисемейных связей, индивидуальные семейные мероприятия). Все шаги во главу угла ставят цель социокультурной реабилитации – перевод реабилитантов из группы риска в общую, интегрированное в социум.

Среди разнообразия форм реабилитационной работы у специалистов сферы молодежной политики начинают превалировать формы, ориентированные на формирование гражданского самосознания у несовершеннолетних, на социально положительную трансформацию жизненных ориентиров личности. Передача социального и культурного опыта дает возможность восстановить участие несовершеннолетних в общественной жизни в позитивном ключе, привить им социально полезные паттерны взаимоотношений между разными группами людей, запустить процесс личностных изменений.

Одним из таких комплексных видов социокультурной реабилитации несовершеннолетних становятся мероприятия малых и средних форм. Среди них – тематические встречи и экскурсии, интеллектуально-познавательные игры. В рамках данной статьи мы рассмотрим интеллектуально-познавательную игру как одну из результативных и успешных форм проведения мероприятий.

Идея интеллектуально-познавательных игр не нова, но в современной ситуации является одним из универсальных инструментов при работе с подростками. Это связано с тем, что такие игры можно наполнить разнообразным содержанием, выстроить на любую тематику, поскольку формат не предполагает конкретной привязки к определенным разделам знаний и умений. Основной упор ставится на соревновательность, на необычный формат подачи материала и обязательно на видимый, реальный результат после мероприятия, который остается у участников. Тематика мероприятий обычно связана с патриотическим воспитанием, толерантностью, с правовой грамотностью, с профилактикой здорового образа жизни и отказом от употребления психоактивных веществ.

Интеллектуально-познавательная игра представляет собой занятие на заданную тему, в которой используются разные инструменты для вовлечения подростков и пролонгирование их интереса, а также в котором участников первоначально делят на команды и используют элементы командной игры. Особенностью данной формы мероприятий является то, что на начальных этапах команда набирается из пришедших участников путем вытаскивания жребия с указанием номера команды, участникам

нет необходимости продумывать элементы единства (символы команды, осознанный выбор капитана, создание стратегии движения команды в рамках игры и т.д.), а уже при завершении цикла интеллектуально-командных игр участники не только продумывают внешний вид членов команды, их отличительные черты, но и выполняют «домашние задания» (например, проработка основных идей для проведения избирательной кампании, разработка основных положений проекта по экологии). Таким образом, участники получают новую информацию по теме интеллектуально-познавательной игры (69% опрошенных), запоминают больше материала (относительно других форм мероприятий – 74%), учатся самостоятельно искать информацию (относительно других форм мероприятий – 62% опрошенных), нести ответственность за свою часть работы в команде (85% опрошенных), взаимодействовать друг с другом и с членами команд-соперников (относительно других мероприятий – 87% опрошенных), по прошествии времени могут подробно поделиться полученными сведениями (59% опрошенных) и рассказать о мероприятии (78% опрошенных). Данные показатели приведены согласно опросам участников интеллектуально-познавательных игр в возрасте от 12 до 18 лет, школьников ГБОУ СОШ № 605, № 559, лицея № 623, гимназии № 114 города Санкт-Петербурга, подростков, пришедших в места свободного общения клубов СПб ГБУ ПМЦ «МИР» (клуб «Ритм», клуб «Центральный», клуб «Перспектива», клуб «Патриот», клуб «Лидер»), посетивших интеллектуально-познавательные игры в 2015-2018 годах; количество участников составило 1587 человек, опрошены методом простой случайной сплошной выборки из них – 397 человек.

Интеллектуально-познавательная игра как форма мероприятия обладает рядом преимуществ, среди которых мы выделим в первую очередь универсальность (можно создать игру практически по любой тематике), во-вторых, гибкость (ведущий следует плану мероприятия, но может давать больше или меньше времени, корректировать ход игры, по своему усмотрению и согласно отклику аудитории тасовать внутриигровые блоки), в-третьих, интерактивный формат позволяет получить наглядный результат своей работы, есть возможность его взять с собой, в-четвертых, командная работа, в-пятых, трансформация ролей в разных играх (попробовать себя в разных ипостасях, не только то, что получается, но и примерить новые роли), в-шестых, развитие коллективной и персональной ответственности.

Тем самым формат мероприятия позволяет комплексно воздействовать на участников, а специалисту поможет выявить сильные и слабые стороны подростков, увидеть их поведение в рамках мероприятия, выявить предварительный уровень их коммуникативной толерантности, взаимодей-

ствие с окружающими, особенности асоциального и/или агрессивного поведения (если таковые имеются), что в дальнейшем позволит скорректировать план реабилитационной работы.

Остановимся на трех интеллектуально-познавательных играх, разработанных и реализованных нами в СПб ГБУ ПМЦ «МИР»: «Вредные советы по экологии» (первый уровень), «Великие корабли России» (второй уровень) и «Я – молодой избиратель» (третий уровень). Сразу оговоримся – это игры разных циклов, мы приводим их для понимания различий в необходимых навыках участников, в уровне сплоченности команд, умения работать сообща и так далее.

Игра «Вредные советы по экологии» представляет собой простую викторину с вопросами и ответами по заданной тематике, где нет сложных ходов, заранее подготовленных заданий. Эта интеллектуально-познавательная игра дает возможность подросткам просто попробовать свои силы и по результатам игры получить небольшой тематический приз. Участники разделены на команды, им предложено придумать тематическое название в режиме реального времени, но основная цель данного мероприятия – познакомиться с новыми подростками, посмотреть их поведение, стили взаимодействия, привлечь к дальнейшим играм. Это игра-знакомство.

Интеллектуально-познавательная игра «Великие корабли России» - это игра второго уровня, участники заранее разделены на команды, объявлена тематика мероприятия, формат игры – подобие программы «Своя игра», с включением сложных вопросов по поиску информации при условии ограничения времени, с необходимостью использования потенциала каждого члена команды, с увеличением сферы личной ответственности участников.

«Я – молодой избиратель» представляет собой третий уровень игр из цикла подобных мероприятий, потому что она подразумевает уже сплоченные команды и выполнение «домашнего задания», нацелена не только на слаженную работу внутри команды, но и на взаимодействие с членами ко-

манд соперников и зрителями (зрители появляются лишь в третьем уровне игр). Например, в качестве заданий для домашней подготовки: участники должны придумать, кто станет от их команды кандидатом и какую партию он представляет, основные положения, которые защищает эта партия, конспект избирательной речи. На самой игре участникам было предложено создать из заранее подготовленных организаторами вещей и предметов образ кандидата, оценить предложенную ситуацию, произошедшую в стране, с точки зрения ценностей выбранной/придуманной политической партии, доказать избирателям-зрителям свою необходимость быть избранными и так далее.

Вовлечение в мероприятие возможно благодаря структурированной подаче материала, использования неожиданных тематических вопросов, соревновательного характера; поддержание интереса происходит из-за разнообразия уровней, разных тем и форматов игр.

Заключение. Подводя итоги, мы можем сказать, что форма мероприятия позволяет специалисту наблюдать за участниками и оценить их потенциал, поведение, работу индивидуально, в малых и больших группах, корректировать подачу материала и время проведения занятия. Финансовая составляющая игр связана с приобретением тематических призов, закупки необходимых расходных материалов (фломастеры, бумага, печать афиш, тематическое оборудование места проведения) и за все циклы игр составляла от 300 до 1500 рублей на игру, при условии, что в некоторых случаях можно было и далее пользоваться разработанным материалом (в частности, стилизация зала, украшение мест для команд).

Интеллектуально-познавательная игра является одной из полноценных форм мероприятий социокультурной реабилитации и может использоваться как инструмент вовлечения подростков «группы риска» в цикл реабилитационных программ и последующего проведения реабилитационной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Козлова, Е.В. Загородные лагеря США как фактор коррекции поведения детей группы риска : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова Елена Владимировна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2002. – 16 с. – Текст : непосредственный.
2. Мерцалова, Л.В. Социокультурная реабилитация как одно из направлений социальной работы / Л.В. Мерцалова. – Текст : непосредственный // Материалы I Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2001. – Т. 1. – С. 144-151.
3. Семья, Г.В. Актуальные проблемы социальной реабилитации детей, воспитывающихся в семьях, не справляющихся с задачами воспитания / Г.В. Семья. – Текст : непосредственный // Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию = Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Москва : Международная лингвистическая школа, 2017. – С. 44-65.

REFERENCES

1. Kozlova E.V. Zagorodnye lagerja SShA kak faktor korrekcii povedenija detej gruppy riska. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Country camps in the USA as a factor in correcting the behavior of risk group children. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2002. 16 p.
2. Merzalova L.V. Sociokul'turnaja reabilitacija kak odno iz napravlenij social'noj raboty [Socio-cultural rehabilitation as one of the areas of social work]. *Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. T. 1* [Materials of the I

International Scientific and Practical Conference. Vol. 1]. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet, 2001, pp. 144-151.

3. Sem'ja G.V. Aktual'nye problemy social'noj rehabilitacii detej, vospityvajushhihsja v sem'jah, ne spravljajushhihsja s zadachami vospitanija [Actual problems of social rehabilitation of children brought up in families that cannot cope with the tasks of education]. *Sovremennye tehnologii podderzhki semej, popavshih v trudnuju zhiznennuju situaciju* [Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations]: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moscow: Mezhdunarodnaja lingvističeskaja shkola, 2017, pp. 44-65.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.А. Чипан, аспирант кафедры истории и теории педагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: stasja339@bk.ru, ORCID: 0000-0002-6084-0365.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.A. Chipan, Graduate Student of the Department of History and Theory of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, e-mail: stasja339@bk.ru, ORCID: 0000-0002-6084-0365.

УДК 376

**Данна Муратовна Шагундокова,
Эмма Робертовна Литвиненко,
Валерия Сергеевна Власенко
г. Краснодар**

Модель формирования жизненных компетенций у умственно отсталых школьников в рамках организации внеурочной деятельности: из опыта работы ГБОУ школы №21 г. Краснодара

В статье рассматривается проблема формирования жизненных компетенций у умственно отсталых школьников во внеурочной деятельности. В статье изложен опыт работы ГБОУ школы №21 г. Краснодара, а именно реализация оптимизационной модели внеурочной деятельности по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых школьников. Описаны механизмы реализации комплексной программы внеурочной деятельности на базе специальной (коррекционной) школы с учетом требований государственного стандарта образования лиц с интеллектуальными нарушениями. Определены основные задачи организации внеурочной деятельности по формированию жизненных компетенций, направления, этапы и подходы к работе. Реализация данной модели позволяет формировать у умственно отсталых школьников на начальном этапе обучения понимание и умение частично самостоятельно применять жизненные компетенции, предусмотренные образовательным стандартом. В дальнейшем разработанная нами модель организации внеурочной деятельности на этапе обучения и воспитания школьников с 5 по 9 класс требует расширения опыта их социального взаимодействия. Данная тенденция обусловлена необходимостью практического закрепления формируемых жизненных компетенций в самостоятельной практической деятельности умственно отсталых учащихся.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, жизненные компетенции, умственно отсталые школьники, социализация.

**Danna Muratovna Shagundokova,
Emma Robertovna Litvinenko,
Valeriya Sergeevna Vlasenko
Shadrinsk**

Model of formation of life competencies in mentally retarded schoolchildren within the extracurricular activities: from the experience of Krasnodar's school №21

The article deals with the problem of the formation of life competencies in mentally retarded schoolchildren within the extracurricular activities. The article describes the experience of School No. 21 in Krasnodar, namely, the implementation of an optimization model of extracurricular activities for the formation of life competencies in mentally retarded schoolchildren. The mechanisms for the implementation of a comprehensive program of extracurricular activities on the basis of a special (correctional) school, taking into account the requirements of the state standard of education for persons with intellectual disabilities, are described. The main tasks of organizing extracurricular activities for the formation of life competencies, directions, stages and approaches to work are determined. The implementation of this model allows mentally retarded schoolchildren to develop an understanding and ability to partially independently apply life competencies provided for by the educational standard at the initial stage of learning. In the future, the model we have developed for organizing extracurricular activities at the stage of teaching and upbringing of schoolchildren from 5 to 9 grades requires expanding the experience of their social interaction. This trend is due to the need for the practical consolidation of the formed life competencies in the independent practical activity of mentally retarded students.

Keywords: extracurricular activities, life competencies, mentally retarded students, socialization.

Реализация компетентного подхода в специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья направлена на формирование социальных навыков в практико-ориентированных ситуациях.

Такие ученые как Л.Б. Хихловский, Н.Т. Печенюк, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя выделяли различные группы ключевых компетенций, но основными являлись следующие: коммуникативные, информационные и компетентность решения проблем.

Как отмечают исследователи Д.В. Григорьев и П.В. Степанов понятие «внеурочная деятельность» объединяет все виды деятельности школьников, кроме учебной, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации обучающихся» [1].

Успешная социализация обучающихся с интеллектуальными нарушениями в значительной степени зависит от того, насколько педагогически эффективно организуется внеурочная деятельность. Умственно отсталые школьники ввиду психофизических особенностей развития нежелательны в массовой системе дополнительного образования. Также процесс социализации данной категории учащихся усугубляется тяжелым материальным положением многих семей, низкий образовательный уровень и склонностью к асоциальному образу жизни большого числа их родителей.

На базе ГБОУ школы № 21 г. Краснодара была разработана и апробирована оптимизационная модель формирования жизненных компетенций во внеурочной деятельности у умственно отсталых школьников (см. Рисунок 1).

Главной задачей разработанной нами модели является объединение всех видов внеурочной деятельности умственно отсталых школьников с целью формирования жизненных компетенций у воспитанников.

Основными задачами внеурочной деятельности в специальной (коррекционной) школе по формированию жизненных компетенций являются:

- 1) увеличение числа умственно отсталых школьников, охваченных организованным досугом;
- 2) учет индивидуальных особенностей в подборе осваиваемых направлений внеурочной деятельности;
- 3) формирование умений использовать приобретенные жизненные знания в самостоятельной практической деятельности;
- 4) формирование навыков взаимодействия с социумом.

Преимущества оптимизационной модели состояли в минимизации финансовых расходов на внеурочную деятельность, создании единого образовательного и методического пространства в образовательном учреждении.

Данная модель внеурочной деятельности включала в себя разработанные нами программы

внеурочной деятельности в соответствии с основными направлениями развития личности умственно отсталого школьника:

1. *Духовно-нравственное – программа «Азбука нравственности»;*
2. *Общекультурное – программа «Азбука общения»;*
3. *Социальное – программа «Азбука пешехода»;*
4. *Формирование ЖОЗ – программа «Азбука здоровья».*

Организация внеурочной деятельности по формированию жизненных компетенций у школьников с умственной отсталостью строилась на основе следующих подходов: системно-деятельностного, комплексного, аксиологического.

Системно-деятельностный подход является основой внедрения ФГОС в специальную (коррекционную) образовательную организацию, который в рамках нашей комплексной модели внеурочной деятельности предполагал:

- 1) развитие и воспитание личностных качеств умственно отсталых школьников в соответствии с запросом современного общества;
- 2) обеспечение индивидуальности, познавательной активности и личного развития обучающихся;
- 3) ориентирование на результаты обучения и воспитания в соответствии с АООП школы [4].

Аксиологический подход позволил выбрать содержание внеурочной деятельности с точки зрения заложенных в умственно отсталых младших школьниках потенциальных возможностей, позволяющих целенаправленно влиять на формирование жизненных компетенций у воспитанников[3].

В соответствии нашей моделью координирующую роль на уровне класса выполнял классный руководитель в соответствии со своими функциями и задачами.

Классный руководитель, как ведущий специалист, выполнял следующие функции и задачи:

- 1) Организация взаимодействия с педагогическими работниками в рамках внеурочной деятельности;
- 2) организация коррекционно-воспитательного процесса в целях сохранения и развития положительных качеств личности воспитанников в социально значимой деятельности;
- 3) формирование навыков реализации социально значимой деятельности обучающихся.

Все разработанные нами программы внеурочной деятельности были реализованы в сотрудничестве со специалистами школы и семьями учащихся.

Педагог-психолог и социальный педагог в рамках нашей модели оказывали методическую и консультационную помощь, в целях преодоления возникающих трудностей в усвоении программы.

В целях обеспечения накопительной системы оценки достигаемых результатов родители прини-

мали участие в разработке структуры портфолио обучающихся, помогали в создании и наполнении их соответствующими материалами.

Основными принципами организации внеурочной деятельности в рамках нашей модели являлись:

- индивидуально-дифференцированный подход, предполагающий учёт личностных, возрастных особенностей учащихся;
- социального партнерства, предполагающий добровольность и признание партнеров друг друга в качестве участников общественных отношений;

– преемственности в создании программ курсов внеурочной деятельности, которая предполагает обогащение средств, форм и методов и аккумулирует позитивные результаты на всех этапах внеурочной деятельности.

Разработанная нами модель внеурочной деятельности состояла из нескольких основных блоков:

- содержательно-ценностного;
- процессо-технологического;
- результативно-корректирующего.



Рис. 1 Модель организации внеурочной деятельности по формированию жизненных компетенций в условиях специальной (коррекционной) школы №21 г. Краснодар

Содержательно-ценностный блок включал в себя разработку комплексной программы внеурочной деятельности по ведущим направлениям развития личности умственно отсталого школьника, а также продумывание уровней ее освоения.

На базе школы реализовывались программы внеурочной деятельности по следующим *направлениям развития личности*: духовно-нравственное; общекультурное; социальное; формирование здорового образа жизни.

Выбранные направления внеурочной деятельности позволяли комплексно влиять на процесс формирования жизненных компетенций у умственно отсталых младших школьников, а так же способствовали познанию ими *окружающей действительности*.

Рабочие программы внеурочных занятий составлялись в соответствии с целями и задачами, изложенными в образовательной программе школы, а также *с учетом индивидуальных особенностей учащихся и пожеланий их родителей*.

Данная модель имеет несколько уровней освоения программы.

Процессно-технологический блок включал в себя организацию процесса формирования жизненных компетенций в условиях социально-культурной среды в которой находятся умственно отсталый младший школьник. Данный блок способствует организации воспитательного процесса через реализацию этапов педагогической деятельности по формированию жизненных компетенций:

– 1 этап (представление компетенций), на котором умственно отсталый школьник знакомится с жизненными компетенциями во внеурочной деятельности, организуется взаимодействие «педагог – ученик» и осуществляется диагностика текущего состояния сформированности жизненных компетенций;

– 2 этап (обеспечение личностной значимости жизненных компетенций), на котором происходит осознание школьниками жизненных компетенций их соотнесения с иерархией субъективно значимых личностных ценностей;

– 3 этап (организация ценностно-ориентированной деятельности), на котором происходит реализация программы формирования жизненных компетенций в практической деятельности умственно отсталого младшего школьника;

– 4 этап (рефлексия сформированности жизненных компетенций), на котором осуществляется осмысление сути жизненных компетенций и значения их постоянной реализации в практической деятельности [1].

Результативно-корректирующий блок предполагал проведение своевременной диагностики освоения программы внеурочной деятельности и выявления ее недостатков с помощью метода экспертной оценки и наблюдения. Данные методы позволяют оценить изучаемые показатели с точки

зрения всех участников воспитательного процесса: классного руководителя, воспитателя группы продленного дня и родителей.

По итогам реализации модели внеурочной деятельности нами был проведен сравнительный анализ результатов мониторинга сформированности жизненных компетенций учащихся экспериментальной группы за период обучения в начальной школе, предусмотренных стандартом образования лиц с умственной отсталостью.

На конец обучения в начальной школе была выявлена положительная динамика сформированности жизненных компетенций в экспериментальной группе испытуемых. По параметру «Адекватность представлений о собственных возможностях и ограничениях и о насущно необходимом жизнеобеспечении» выявлено увеличение уровня сформированности на 30%. В сфере жизненной компетенции «Осмысление и дифференциация картины мира» уровень ее сформированности возрос на 20%. По параметру «Владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия» замечено увеличение на 20%. По параметру «Осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» уровень развития жизненной компетенции увеличился на 30%. В сфере жизненной компетенции «Владение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни» уровень сформированности возрос на 30%.

Качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что учащиеся экспериментальной группы стали применять в повседневной жизни элементарные правила ухода за собственным телом: стали мыть руки в столовой и дома перед едой; чистить зубы. При выборе продуктов питания стали дифференцировать некоторые полезные и вредные из них (например конфеты вредные). Учащиеся стали более внимательны к своему внешнему виду, а некоторые из них стали делать замечания своим одноклассникам. Учащиеся входящие в состав экспериментальной группы узнали значение сигналов светофора, а также в самостоятельной практической деятельности стали совершать действия в соответствии с ними. По словам родителей дети стали вести себя более спокойно в транспорте и общественных местах, а также объяснять значение простых дорожных знаков встречающих им по пути в школу таких как стоп, автобусная остановка, подземный и наземный

В дальнейшем разработанная нами модель организации внеурочной деятельности на этапе обучения и воспитания школьников с 5 по 9 класс требует расширения опыта их социального взаимодействия. Данная тенденция обусловлена необходимостью практического закрепления формируемых жизненных компетенций в самостоятельной практической деятельности умственно отсталых учащихся.

Решение данной проблемы требует расширения сферы сетевого взаимодействия образовательного учреждения с коррекционными и массовыми школами, а также системой дополнительного образования Краснодарского края. Таким образом, до-

стижение всех трех уровней предполагаемых результатов внеурочной деятельности будет свидетельствовать об эффективности реализации данной модели внеурочной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов ; Ин-т теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2008. – Текст : непосредственный.
2. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – Текст : непосредственный.
3. Ильина, С.Ю. Система оценки достижений образовательных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте требования федерального государственного образовательного стандарта / С.Ю. Ильина. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2016. – № 3.
4. Кукушкина, О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики РАО : науч.-метод. журн. – 2002. – № 5. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>.
5. Пониманская, Т.И. Воспитание для жизни / Т.И. Пониманская. – Москва : Монтессори – центр, 2016. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. Vneurochnaja dejatel'nost' shkol'nikov [Extracurricular activities of schoolchildren]. In-t teorii i istorii pedagogiki RAO. Moscow, 2008.
2. Potashnik M.M. (ed.) Upravlenie kachestvom obrazovaniya [Quality management of education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000.
3. Il'ina S.Ju. Sistema ocenki dostizhenij obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchajushihhsja s legkoj umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami) v kontekste trebovaniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta [The system for assessing the achievement of educational results of students with mild mental retardation (intellectual disabilities) in the context of the requirements of the federal state educational standard]. *Special'noe obrazovanie* [*Special Education*], 2016, no. 3.
4. Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami [Elektronnyi resurs] [Child with special educational needs]. Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki RAO: nauch.-metod. zhurn. [Almanac the Institute of Special Education, Russian Academy of Education], 2002, no. 5. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>.
5. Ponimanskaja T.I. Vospitanie dlja zhizni [Education for life]. Moscow: Montessori – centr, 2016.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.М. Шагундокова, заместитель директора по коррекционной работе, ГБОУ школа № 21, г. Краснодар, Россия, e-mail: shagundockova-danna@yandex.com, ORCID: 0000-0002-3268-7930.

Э.Р. Литвиненко, директор, ГБОУ школа № 21, г. Краснодар, Россия, e-mail: litvinenko.emma@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9970-2747.

В.С. Власенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ГБОУ ДО «Институт развития образования» Краснодарского края, г. Краснодар, Россия, e-mail: Vs.vlasenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1153-9066.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.M. Shagundokova, Associate Headmaster for correctional work, school No. 21, Krasnodar, Russia, e-mail: shagundockova-danna@yandex.com, ORCID: 0000-0002-3268-7930.

E.R. Litvinenko, Headmaster, school No. 21, Krasnodar, Russia, e-mail: litvinenko.emma@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9970-2747.

V.S. Vlasenko, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Institute of education development of Krasnodar territory, Krasnodar, Russia, e-mail: Vs.vlasenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1153-9066.

Елена Аркадьевна Шалагинова
г. Киров

Технология проведения конкурса английских пословиц и поговорок в обучении грамматике в неязыковом университете

В данной статье рассматривается проблема организации конкурса как одной из эффективных форм обучения английской грамматике. Цель статьи – предложить авторскую технологию подготовки, проведения и анализа конкурса бакалаврами неязыковых факультетов и доказать ее преимущества. Методами исследования выступают сравнение, тестирование и статистический анализ. В результате применения данной технологии студенты лучше пишут тесты, становятся самостоятельнее и ответственнее. Участвуя в данном конкурсе, обучаемые творчески подходят к изучению грамматики. Они лучше осмысливают грамматическую тему, правильно образуют страдательный залог и выделяют его в потоке речи. Также студенты более подробно знакомятся с английскими пословицами и поговорками, выделяют их сходства и различия с русскими, учатся выбирать наиболее приемлемые способы их перевода. Выявлено, что использование данной технологии повышает уровень учебных достижений бакалавров и приводит к успешному овладению иностранным языком. Предлагаемая технология организации конкурса может быть использована при изучении темы «Страдательный залог» в неязыковом вузе.

Ключевые слова: обучение английской грамматике, методика проведения конкурса на иностранном языке, пословицы и поговорки, страдательный залог, неязыковой факультет.

Elena Arkadevna Shalaginova
Kirov

Technology of holding of contest of English proverbs and sayings in teaching grammar in a non – linguistic university

The given article considers the problem of organization of contest as one of the effective forms of teaching English grammar. The purpose of the article is to suggest the author's technology of preparation, holding and analysing of the contest by undergraduate students in non-linguistic faculties and to justify its advantages. The research methods are comparison, testing and statistical analysis. Using this technology students write tests better, they become more independent and more responsible. Taking part in this contest learners creatively approach the study of grammatical material. They have a better understanding of the grammatical topic, correctly form Passive voice and distinguish it in the flow of speech. Students get acquainted with English proverbs and sayings in detail and find their similarities and differences with the Russian ones, learn to choose the best ways of their translation. It is established that the given technology raises level of educational achievements of students, contributes to a successful mastery of a foreign language. The proposed technology of organization of the contest can be used in the study of the topic «Passive voice» in a non-linguistic higher educational institution.

Keywords: teaching English grammar, methods of holding contest in a foreign language, proverbs and sayings, Passive voice, non – linguistic faculty.

Программа по иностранному языку для бакалавров неязыковых направлений указывает на то, что «грамматический аспект предполагает совершенствование / формирование навыков распознавания формальных и структурно-позиционных признаков отдельных членов предложения. Студенты должны знать основные лексико-грамматические особенности изучаемого языка и его отличие от родного языка, уметь выявлять сходства и различия в системах родного и иностранного языков, владеть межкультурной коммуникативной компетенцией в разных видах речевой деятельности» [10, С. 18-19]. К значимым явлениям лингвистики нужно отнести грамматическую структуру языка: существенные грамматические явления, которые обеспечивают коммуникацию общего характера без искажения смысла. В грамматику для устного общения, в частности, включают видовременные и залоговые формы английского глагола.

Проблеме обучения грамматике уделяют внимание несколько ученых. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез полагают, что грамматика «имеет перво-

степенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения» [4, С. 305]. А.Н. Шамов считает, что «обучение грамматике – это средство для овладения способами структурного оформления речи, несущей то или иное предметное содержание» [7, С. 89]. Г.М. Фролова и А.Н. Щукин предлагают использовать тренировочные упражнения разного типа для формирования грамматических навыков [11, С.142].

Над вопросом английских пословиц и поговорок работает ряд исследователей. Например, И.В. Арнольд дает определение пословицы, как короткого хорошо знакомого эпиграммического высказывания, выражающего мудрость, правду или нравственный урок в краткой образной форме [3, С. 161]. Г.Б. Антрушина думает, что пословицы суммируют коллективный опыт общества. Они поучают, дают советы, предостерегают, убеждают и критикуют. Пословицы выполняют коммуникативную функцию [2, С. 235]. С точки зрения Е.В. Ивановой, «пословица – это предложение,

которое может быть метафорическим или неметафорическим, с аллитерацией или без нее и которое выражает общеизвестную истину, подтвержденную опытом» [5, С. 237]. Она разграничивает пословицы и поговорки, полагая, что поговоркой считается единица, имеющая прямое значение, лишённая образности, а пословицей – метафорическая единица. Важно отметить и то, что пословица – это замкнутая предикативная структура, в которую ничего нельзя подставить, а поговорка – незамкнутая предикативная структура, в которую возможны подстановки. В пословичном корпусе выделяются синонимы, антонимы, тематические или семантические группы.

Особенностями перевода английских пословиц и поговорок занимаются некоторые филологи. В.С. Слепович делит фразеологизмы на необычные и образные. Он относит пословицы к образным фразеологизмам и советует переводить их фразеологическими аналогами [9, С. 78]. Т.А. Казакова подчеркивает, что при переводе пословиц важен анализ стилистических и культурно-исторических аспектов исходного текста, а также опора на целый ряд толковых фразеологических словарей [6, С. 139].

Проанализировав данные ученых по интересующим нас вопросам, мы выяснили, что в них отсутствуют разработки применения технологии конкурса при изучении темы «Страдательный залог». Поэтому было проведено исследование, целью которого являлось создание технологии подготовки, проведения и анализа конкурса при изучении грамматической темы и обоснование ее преимуществ.

Данное исследование проходило в Вятском государственном университете (ВятГУ) с бакалаврами (n=22) I курса очного отделения направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в феврале – марте 2020. В процессе работы были применены методы сравнения, тестирования и статистического анализа.

После изучения темы «Страдательный залог» студентам предложили тест, состоящий из следующих заданий: выбор правильной формы страдательного залога из предложенных вариантов; перевод с английского языка на родной язык предложений, которые содержат страдательный залог; замена действительного залога страдательным; перевод с родного языка на английский предложений, которые включают изученное грамматическое явление. Тест был успешно выполнен 82% обучающихся. Чтобы улучшить этот показатель, мы решили применить авторскую технологию подготовки, проведения и контроля конкурса и определить уровень ее эффективности.

В связи с этим бакалаврам предложили провести конкурс по освоению данной темы. Конкурс был проведен в несколько этапов.

I. Этап подготовки. Продолжительность: 1 месяц.

Он включал в себя знакомство студентов с темой конкурса. Обучаемые работали с теоретической литературой по теме «Страдательный залог» самостоятельно. Они занимались индивидуально с источниками: учебниками, справочниками, толковыми фразеологическими и англо-русскими словарями, искали информацию в интернете. Бакалавры делали упражнения и приводили свои примеры по данной грамматической теме.

Чтобы провести данный конкурс, были выбраны два ведущих. Им нужно было составить разработку проведения конкурса. Отметим, что преподаватель выступал помощником в этой работе. Другие студенты перед конкурсом повторили тему «Страдательный залог» и поработали с фразеологическими словарями.

II. Основной этап. Продолжительность: 1 практическое занятие. Конкурс проводился двумя студентами на английском языке. В него входило ряд заданий.

There is the contest today. Divide into two teams and choose the captain

Task 1. Give synonyms in Russian.

A bird may be known by its song (Видна птица по полету) [1, С. 10].

Ask no questions and you will be told no lies (Не задавай вопросов – не услышишь лжи) [1, С.40].

Fingers were made before forks (Пальцы появились раньше вилки) [1, С. 102].

Lock the stable door after the horse has been stolen (Что толку конюшню запиравать, когда коня украли) [1, С. 175].

The devil is not so bad as he is painted (Не так страшен черт, как его малюют) [8, С. 211].

Task 2. Change Active into Passive.

Busiest men find the most time (У бездельников не бывает досуга).

He did not invent gunpowder (Он пороху не изобретет).

Love will find a way (Любовь все побеждает).

The wolf may lose his teeth, but never his nature (Привычка – вторая натура).

Task 3. Make up English proverbs and sayings using these words.

1. never, work, is, a, done, woman's (A woman's work is never done. В хозяйстве работы делать не переделывать).

2. built, a, not, was, Rome, day, in (Rome was not built in a day. Рим не был построен в один день).

3. By, bull, the, must, horns, taken, the, be (The bull must be taken by the horns. Взять быка за рога).

Task 4. Competition of captains. Think of short story where you can use the English proverb or saying.

A good deed is never lost (Доброе дело без награды не останется).

Task 5. Match the parts of the proverbs and sayings and translate them.

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. A liar is not believed... | A. you'll be obeyed cheerfully. |
| 2. A silent fool... | B. is quickly spent. |
| 3. Easily earned money... | C. is half done. |
| 4. If you command wisely... | D. when he speaks the truth. |
| 5. Well begun... | E. is counted wise. |

1. D. Лживый и правду скажет да никто не поверит.

2. E. Молчи – за умного сойдешь.

3. B. Что легко наживается, легко и проживается.

4. A. Кто с умом правит, того и слушают.

5. C. Хорошее начало полдела откачало.

III. Этап анализа

Данный этап был осуществлен на практическом занятии, которое следовало за конкурсом. Организаторы сообщили о баллах, набранных командами. Все студенты участвовали в дискуссии о том, что удалось в данном мероприятии и с какими сложностями они столкнулись. Были определены победители, наиболее активные участники и им были выставлены оценки

При организации конкурса преподаватель выступал партнером и советчиком. Он отмечал положительные моменты и возникающие сложности.

Вместе с группой педагог оценивал работу каждого участника и выставлял баллы.

Позднее студентами был написан тест. Его успешно выполнил 90% обучающихся. Исходя из результатов нашего исследования, мы определили, что использование технологии подготовки, проведения и контроля конкурса положительно повлияло на учебные достижения студентов и на выполнение ими грамматических тестов. Таким образом, данная технология является эффективной и повышает уровень владения обучаемыми грамматическим материалом. Благодаря конкурсу, студенты развивают умение работать в группе, становятся креативными, ответственными и самостоятельными. У них формируются коммуникативные и аналитические умения.

Конкурс учит студентов глубже осмысливать грамматическую тему, верно образовывать страдательный залог и выделять его в потоке речи. Происходит более детальное знакомство студентов с английскими пословицами и поговорками, что позволяет бакалаврам подбирать их русские соответствия и выявлять их сходства и различия. Результаты данного исследования можно применять при изучении грамматической темы «Страдательный залог» в неязыковом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия / сост. В.С. Модестов. – Москва : Худож. лит., 2000. – 415 с. – Текст : непосредственный.
2. Антрушина, Г.Б. Лексикология английского языка : учеб. пособие для студентов / Г.Б. Антрушина, О.В.Афанасьева, Н.Н. Морозова. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.
3. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – Москва, 1973. – 303 с. – Текст : непосредственный.
4. 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.
5. Иванова, Е.В. Лексикология и фразеология современного английского языка / Е.В. Иванова. – Москва : Академия, 2011. – 352 с. – Текст : непосредственный.
6. Казакова, Т.А. Практические основы перевода : учеб. пособие / Т.А. Казакова. – Санкт-Петербург : Союз, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
7. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. – Москва : АСТ: Восток – Запад, 2008. – 253 с. – Текст : непосредственный.
8. Мюллер, В.К. Новый англо-русский словарь : ок. 200 000 слов и словосочетаний / В.К. Мюллер. – Москва : Рус. яз.-Медиа, 2006. – 945 с. – Текст : непосредственный.
9. Слепович, В.С. Курс перевода / В.С. Слепович. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 320 с. – Текст : непосредственный.
10. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – Москва : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с. – Текст : непосредственный.
11. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 288 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Modestov V.S. (ed.) Anglijskie poslovice i pogovorki i ih ruskie sootvetstvija [English proverbs and sayings and their Russian equivalents]. Moscow: Hudozh. lit., 2000. 415 p.
2. Antrushina G.B., Afanas'eva O.V., Morozova N.N. Leksikologija anglijskogo jazyka: ucheb. posobie dlja studentov [English language lexicology]. Moscow: Drofa, 2000. 288 p.
3. Arnol'd I.V. Leksikologija sovremennogo anglijskogo jazyka [Modern English lexicology]. Moscow, 1973. 303 p.

4. 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.
5. Ivanova, E.V. Leksikologija i frazeologija sovremennogo anglijskogo jazyka [Lexicology and phraseology of modern English]. Moscow: Akademija, 2011. 352 p.
6. Kazakova, T.A. Prakticheskie osnovy perevoda: ucheb. posobie [Practical Translation Basics]. Sankt-Peterburg: Sojuz, 2005. 320 p.
7. 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.
8. Mjuller V.K. Novyj anglo-russkij slovar': ok. 200 000 slov i slovosochetanj [New English-Russian Dictionary]. Moscow: Rus. jaz.-Media, 2006. 945 p.
9. Slepovich V.S. Kurs perevoda [Course of translation]. Minsk: TetraSistems, 2008. 320 p.
10. Primernaja programma po discipline «Inostrannyj jazyk» dlja podgotovki bakalavrov (nejazykovye vuzy) [Sample program in the discipline “Foreign language” for the preparation of bachelors (non-linguistic universities)]. Moscow: IPK MGLU «Rema», 2011. 32 p.
11. Shhukin A.N., Frolova G.M. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov [Methodology 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 of the Department of Foreign Languages of Non-Linguistic Directions, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: lady.shalaginova@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-7174-9957.

УДК 37.016:82

**Юлия Александровна Шуплецова,
Татьяна Андреевна Портная
г. Шадринск**

Иновационные приемы изучения литературной критики в старших классах

Статья посвящена проблемам изучения литературных критических статей в старших классах общеобразовательной школы. Практика преподавания за многие десятилетия отработала систему традиционных приемов и форм работы с литературной критикой, однако проблемы изучения литературной критики до сих пор остаются нерешенными. Авторы статьи уделяют внимание новым требованиям к системе образования, сформированным современной эпохой, исследуют возможность внедрения инновационных методик, которые могут применяться самостоятельно или быть интегрированы в традиционные формы. В качестве основы взяты маркетинговые технологии рерайтинга и копирайтинга, описана специфика работы с этими технологиями, даны практические рекомендации, которые позволят учителям-практикам использовать указанные технологии в своей работе.

Ключевые слова: литературная критика, инновационные методы обучения, рерайтинг, копирайтинг.

**Yulia Alexandrovna Shupletsova,
Tatyana Andreevna Portnaya
Shadrinsk**

Innovative methods of studying literary criticism in high school

The article is devoted to the problems of studying literary critical articles in comprehensive school of general education. The practice of teaching has developed a system of traditional methods and forms of working with literary critical articles but the problems of studying literary critical articles still remain unsolved. The authors of the article pay attention to the new requirements for the education system formed by the modern era, explore the possibility of introducing innovative methods that can be applied independently or integrated into traditional forms. Marketing technologies of rewriting and copywriting are taken as a basis, the specifics of working with these technologies are described and practical recommendations are given that will allow practical teachers to use these technologies in their work.

Keywords: literary criticism, innovative teaching methods, rewriting, copywriting.

Необходимость изучения литературной критики в школе впервые была определена В.П. Острогорским. Впоследствии была разработана система изучения литературно-критических статей, в частности, такими авторами, как В.В. Голубков и Ц.П. Балталон. По мнению Ц. Балталона, сколько-

нибудь интересное и серьезное изучение литературного произведения невозможно без обращения к литературной критике. А умение развивать критическое мышление, по представлению В.В. Голубкова, является необходимым для становления личности учащегося. Работы этих авторов оставались центральными по методологии преподавания литературной критики в школе, затем, во второй половине XX века появились исследования других ученых, например, О.Л. Костылевой, Д.Я. Райхина, Л.А. Оголихина, которые занимались изучением тех же вопросов [3, С. 50]. В рамках их исследований большое внимание уделялось в первую очередь практико-методическим вопросам привлечения литературно-критического материала к изучению и анализу художественных литературных текстов. Также изучались разнообразные приемы сопоставления отличающихся друг от друга точек зрения, которые высказываются в различных критических статьях по поводу одного и того же произведения. Поднимались вопросы организации диспутов по таким статьям; достоверно установлено, что критические статьи в работе школьников по освоению художественного наследия на уроках литературы определили повышение самостоятельности мышления, независимости суждений у школьников. По своей сути, критика – это документ конкретной исторической и культурной эпохи, поэтому включение подобного материала в школьный курс естественно.

Несмотря на достаточно подробные разработки методик изучения критики в школе, в настоящее время большие трудности возникают у учителей и учащихся непосредственно на практике, во время использования критического материала на уроках литературы. Критике нередко отводится даже не второстепенное, а десятое место в преподавании литературы в школьной программе. Изучая проблематику на современных педагогических форумах, в работах исследователей, можно сделать вывод, что сама работа, организуемая на базе изучения литературной критики, носит поверхностный характер, личность критика и его взгляды, а также общая журнально-литературная полемика, ее контекст вообще практически не рассматриваются. Формы работы с критическим материалом однообразны: как правило, это либо конспектирование, либо тезисная проработка. Самостоятельная творческая работа в таких условиях не активизируется.

Занятия сопряжены с введением в критическую мысль той эпохи, к которой принадлежит произведение. Необходимо раскрыть нравственные, эстетические, философские течения в русской критике и литературе, а также концепции, которые существовали в то время, их взаимодействие. Поэтому при изучении литературной критики важно обеспечить следующее:

– учет взаимосвязи общественных тенденций, изменений и исторических обстоятельств,

которые влияли на роль и место критики в социальном процессе;

– соответствие формы изучения литературной критики;

– выявление направления критики, основной идеи или позиции, которой придерживается критик при изучении конкретного художественного произведения;

– понимание учащимся различий между литературными школами [2, С. 223].

При выборе метода изучения литературной критики необходимо учитывать как и традиционные методы обучения, так и инновационные подходы. Новые приемы изучения литературной критики позволят вовлечь школьников в изучаемый материал, усилить рост познавательной активности и самостоятельности. Новизна этого приема должна быть актуальна для современного школьника и вызывать интерес.

Инновационные методы и приемы в методике могут быть привлечены из областей, связанных с маркетингом. Достоинствами маркетинговых приемов является умение не просто создавать продукт, а качественно его отбирать, структурировать и презентовать материал таким образом, чтобы привлечь как можно большее число лиц, которые заинтересуются этим продуктом. В этом плане интеграция маркетинговых технологий в изучение литературы в старшей школе видится важным, перспективным и продуктивным. Рассмотрим интеграцию маркетинговых технологий в изучение литературной критики. В частности, речь идет о таких технологиях как рерайтинг и копирайтинг.

Рерайтинг – это написание уникального текста на основе уже имеющейся статьи. То есть это изложение фактов другим языком. Рерайтинг, по своей сути, схож с конспектированием, но данная технология обладает своими правилами, они довольно просты. Цель конспектирования: выписать основные тезисы, чтобы сохранить главную мысль изучаемого текста; а цель рерайтинга: перефразировать, пересказать своими словами текст автора, сохраняя главную мысль. После рерайтинга в новом тексте не должно быть:

- фактических ошибок;
- вымыслов и домыслов рерайтера;
- комментариев рерайтера;
- личного мнения рерайтера;
- того, что нет в тексте источника.

При написании текста в процессе рерайта важно уделить внимание цитированию. В нем не должно содержаться прямой речи. Поэтому все высказывания стоит оформлять в виде косвенной речи. При этом очень внимательно стоит подходить к изложению фактов и мыслей, смысл изложенного не должен расходиться с первоисточником. Соблюдая данный формат и правила изложения, написание текста на основе любой литерату-

ной критической статьи может смело называться рерайтингом.

Рерайтинг в процессе работы может быть реализован в групповой работе: создание группы рерайтеров. В этап подготовки входит следующее: познакомить учащихся с определением рерайтинга и правилами написания текста, сформировать группу рерайтеров при изучении отдельной темы. Участники группы в течение учебного года должны меняться от урока к уроку, чтобы каждый ученик был вовлечен в процесс. При изучении конкретной темы учитель делит критическую статью между членами группы, дает время на обработку материала и написание текста, в виде домашнего задания. Отрывки статьи не должны быть слишком объемные, чтобы учащийся успел выполнить задание. В группу рерайтеров может быть включен участник, который будет отвечать за размещение написанных текстов в сети интернет, например, это может быть группа в социальной сети ВКонтакте или канал на ЯндексДзен. Размещение данных статей является одной из ключевых особенностей данного приема. Рерайтинг критической статьи или его отрывка превращается из обычного конспектирования в более современный творческий процесс. А также позволит систематизировать обработанный материал и иметь к нему доступ каждому участнику образовательного процесса, будь то учитель, ученик или родитель.

После написания текстов учителю необходимо проверить работы участников группы, то есть выступить в роли главного редактора и цензора, после редактирования представленных работ дать согласие на размещение. Подведением итогов работы может стать выступление участников группы на уроке, где они будут презентовать написанный материал, используя технические средства (интерактивную доску или проектор). Это может быть обычная демонстрация уже опубликованной и оформленной статьи в сети интернет. Урок с презентацией статей должен быть включен в календарно-тематический план или являться частью урока по теме изучаемой критической статьи. Задание учащимся выдается заблаговременно, с учетом способностей учеников класса.

Данная методика позволит осмысленно подходить к изучению литературного критического материала. Это лишь инновационный метод обработки информации, дальнейшая работа с критической статьей может строиться на традиционных формах и методах.

Форма работы над критическим материалом, инновационная в том числе, может быть комплексной или включенной непосредственно в текстуальный анализ художественного произведения. Учитель должен определять наиболее подходящие формы работы над критическим материалом в зависимости от целей и задач урока. [1, С. 219].

Стоит отметить, что конспектирование и тезисное изучение литературной критики в старших классах это не единственные формы работы над критической статьей. Наиболее полезным является проведение бесед по содержанию статей, выявление собственной позиции учащегося, создание дискуссий, споров, обсуждений, возможно проведение урока-диспута (с мнением критика в том числе).

Для такой формы стоит также применить инновационную методику «Битва копирайтеров». Смысл данной методики заключается в том, чтобы учащиеся подготовили свою точку зрения на изучаемую статью по определенным критериям, которые им задает учитель, а затем презентовали по очереди свои идеи и мысли по изученному критическому материалу, в завершении битвы путем голосования выбирается победитель, который заинтересовал своей идеей большее количество участников.

Для начала рассмотрим понятие копирайтинга, не углубляясь в сложные маркетинговые определения. Копирайтинг, в отличие от рерайтинга, представляет собой написание уникальных текстов или слоганов с целью убедить читателя совершить необходимое действие или подписаться под какой-либо точкой зрения. Иными словами, копирайтер продвигает своим текстом продукт, мнение или идею.

На основе определения копирайтинга формируется инновационная методика изучения литературной критики. Учащиеся изучают критическую статью согласно комплексному подходу при помощи учителя. После этого формируется группа участников в «Битве копирайтеров», это может быть как целый класс, так и активная группа учащихся, остальные ученики, в таком случае, становятся зрителями, которые в конце голосуют за понравившуюся идею. Затем учитель дает задание каждому участнику, написать текст или слоган, который будет отражать точку зрения учащегося на изученный критический материал. Задача учеников: заинтересовать участников «Битвы копирайтеров» в своей идее и убедить в ней остальных. Данная технология применима на итоговом уроке по произведению.

При этом конечный результат такой работы учащегося может быть различным: слоган, текст, новый бренд, логотип и так далее. Старшекласснику такие понятия уже знакомы, но для того, чтобы иметь представление с чего начать, важно обеспечить учащегося перечнем критериев для создания собственной идеи. Обязательно необходимо выдать ряд конкретных вопросов, относящихся к теме изучаемого критического материала. Вот примерные вопросы, которые могут быть заданы при изучении романа И.А. Гончарова «Обломов» в русской критике:

1. Позиция какого критика вам ближе:
Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева?

2. Как вы сами оцениваете значимость произведения в контексте его испытания временем?

3. Что важнее: раскрытие в художественном произведении актуальных социальных вопросов или стилистико-эстетическая сторона языка произведения?

4. Согласны ли вы с мнением Писарева: «истинный поэт смотрит глубоко на жизнь и в каждом ее явлении видит общечеловеческую сторону, которая затронет за живое всякое сердце и будет понятна всякому времени»? Поясните свой ответ.

5. В чем сущность критики в целом? Какую функцию несет критика? Нужна ли литературная критика?

Учащийся составляет ответ, опираясь на выбранный вопрос, формируя таким образом свою точку зрения. Важно, чтобы вопросы давали возможность выбора учащемуся, не навязывали позицию учителя или автора статьи. После этого учащемуся необходимо представить свою точку зрения в виде статьи, слогана, рекламного текста или уникального бренда (с обоснованием своего мнения).

Метод «Битва копирайтеров» легко интегрируется в аудиторную работу. При выборе участников «Битвы» стоит учитывать количество учащихся, чтобы контролировать длительность проведения.

Данная методика позволяет вовлечь учащихся в изучаемый материал за счет новизны и актуальности. Старшеклассники научатся обрабатывать материал, формировать и интерпретировать свою точку зрения по изученному вопросу, а также смогут попробовать свои силы в маркетинговой деятельности.

Подводя итог, можно отметить, что задачей учителя является обеспечение творческого характера процесса исследования литературно-критических материалов, поскольку важно не только научить анализу критических статей, но и пробудить интерес к литературной критике, как виду художественного творчества. Использование инновационных методик и подходов к изучению литературной критики позволит выполнить эту задачу.

Учителю литературы не обязательно быть профессиональным рерайтером или копирайтером или владеть маркетинговыми технологиями в совершенстве, достаточно лишь следовать методическим рекомендациям, описанным в данной статье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Говорухина, Ю.А. Русская литературная критика на рубеже XX-XXI веков / Ю.А. Говорухина. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2012. – 359 с. – Текст : непосредственный.
2. Дановский, А.В. Изучение литературно-критических статей / А.В. Дановский // Межпредметные связи при изучении литературы в школе. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 221-224. – Текст : непосредственный.
3. Крылов, В.Н. Приемы изучения литературной критики в школе и ВУЗе / В.Н. Крылов // Текст. Произведение. Читатель : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Казань ; Решт : Социосфера, 2012. – № 45. – С. 49–51. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Govoruhina, Ju.A. Russkaja literaturnaja kritika na rubezhe NN-NNI vekov [Russian literary criticism at the turn of the XX-XXI centuries]. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2012. 359 p.
2. Danovskij A.V. Izuchenie literaturno-kriticheskikh statej [Study of literary-critical articles]. *Mezhpredmetnye svyazi pri izuchenii literatury v shkole [Interdisciplinary connections in the study of literature at school]*. Moscow: Prosveshhenie, 1990, pp. 221-224.
3. Krylov V.N. Priemy izuchenija literaturnoj kritiki v shkole i VUZe [Methods of studying literary criticism at school and university]. *Tekst. Proizvedenie. Chitatel'. No. 45: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Text. Work. Reader. No. 45]*. Kazan'; Resht: Sociosfera, 2012, pp. 49–51.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Шуплецова, 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.

Т.А. Портная, студент гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: geta0451@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.A. Shupletsova, Ph. D. in Philology, Department Chair of Philology, Social and Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: 5ok@bk.ru, ORCID: 0000-0003-2497-6254.

T.A. Portnaya, Undergraduate Student of the Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: geta0451@gmail.com.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES**

УДК 159.9.072

**Елена Анатольевна Быкова,
Светлана Владимировна Истомина**
г. Шадринск

**Корреляция показателей агрессии детей старшего дошкольного возраста
и их родителей**

В статье представлены результаты изучения корреляционной связи показателей агрессии детей старшего дошкольного возраста и их родителей. Агрессия каждой выборки испытуемых изучена посредством применения двух психодиагностических методик (методика изучения агрессии А. Басса и А. Дарки в модификации А.К. Осницкого, методика А. Ассингера, методика «Несуществующее животное» М. З. Друкаревич, анкета «Критерии агрессивности у ребенка», разработанную Г.В. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко); проведен качественный и количественный анализ полученных данных. В работе представлены рисунки детей по методике «Несуществующее животное», склонных и несклонных к агрессии, а также рисунки детей, родители которых имеют высокий индекс агрессивных проявлений и враждебности. Корреляционный анализ подтвердил гипотезу исследователей о наличии сильной связи между изучаемыми показателями.

Ключевые слова: агрессия, старшие дошкольники, родители, корреляция показателей.

**Elena Anatolyevna Bykova,
Svetlana Vladimirovna Istomina**
Shadrinsk

Correlation of aggression indices of senior preschool children and their parents

The article presents the results of studying the correlation between aggression indices of senior preschool children and their parents. Aggression each sample of subjects is studied by applying two psychodiagnostic methods (methods of study of aggression by A. Bass and A. Darki the modification by A. K. Osickova, method by A. Assinger, methodology "unreal animal" by M. Z. Dukarevich, the questionnaire "Criteria of aggressiveness of the child" developed by G. V. Lavrentieva and T. M. Titarenko); qualitative and quantitative analysis of the data is carried out. The paper presents drawings of children using the "non-existent animal" method who are inclined and not inclined to aggression, as well as drawings of children whose parents have a high index of aggressive manifestations and hostility. The correlation analysis confirmed the researchers' hypothesis that there is a strong relationship between the studied indices.

Keywords: aggression, senior preschool children, parents, correlation of indices.

На данном этапе развития российского общества особую тревогу вызывает не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Часто одной из причин нарушений поведения детей являются особенности семейного воспитания. Значимость фактора семейного воспитания объясняется безусловным влиянием родителей на процесс формирования личности ребёнка, его установок и стереотипов поведения. Чувство любви, безопасности, защищенности, принятия впервые ребёнок получает семье. В то же время, нарушенные детско-родительские отношения, устойчивые модели агрессивного поведения значимых близких взрослых воспринимаются незрелой детской психикой как некий эталон взаимодействия с окружающими, который он и транслирует впоследствии в своём поведении и деятельности. По мере взросления усвоенные паттерны поведения закрепляются и с трудом могут поддаваться внешнему воздействию со стороны общества, детского сада, школы и иных институтов воспитания и социализации.

В связи с этим актуальным становится вопрос о ранней диагностике агрессивного поведения, его профилактики и коррекции у детей, начиная с дошкольного возраста. Вместе с тем, необходимым условием успешной работы с детской агрессивностью является привлечение родителей. Без изменения моделей детско-родительских отношений, данный вид психологической помощи будет малоэффективным.

В психологии существует несколько подходов к трактовке понятия «агрессия», однако большинство концепций сходятся в том, что это причинение вреда другому объекту, живому или неодушевленному, то есть любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [1, 4]. Любой педагог дошкольной образовательной организации при перечислении признаков агрессивного поведения детей назовет следующие: ругается, дерется, обзывается, ломает игрушки, забирает их у детей, рвет книги, в раннем возрасте может кусаться и т.п. Отмечаются и признаки ауто-

агрессивного поведения, включающего нанесение себе повреждений различного характера [8].

Агрессия имеет многокомпонентную структуру, включающую познавательный, эмоциональный и волевой компоненты. Познавательный заключается в ориентировке, которая требует понимания ситуации, ощущение опасности, угрозы и выделения объекта для нападения; эмоциональный включает эмоции: гнев, переживания недоброжелательности, злости и мстительности; зачастую у агрессора может быть радостное чувство. Волевой компонент проецируется в целеустремленности, настойчивости, решительности при совершении акта агрессии [5].

Не существует единого мнения на определение причин возникновения агрессии у человека, однако комплексные исследования данного феномена показывают, что наиболее оптимальным является подход, при котором рассматривается единство биологических, социальных и психологические факторов. При рассмотрении причин, детерминирующих появление детской агрессии выделяются: стиль воспитания, подкрепление агрессии со стороны значимых взрослых, депривационный фактор воспитания, охарактеризующийся постоянным пребыванием детей в ситуации фрустрации базовых потребностей [5].

Следует заметить, что поведение ребенка дошкольного возраста дома существенно зависит от эмоционального климата в семье, а детская группа, в свою очередь, становится зеркальным отражением внутреннего состояния воспитателя. В ответ на агрессивное поведение, негативное эмоциональное состояние окружающих взрослых, дети с большой вероятностью будут ее воспроизводить. Дети, склонные к насилию, существенно отличаются от своих сверстников не только поведением, но и психологической характеристикой. Изучить эти характеристики чрезвычайно важно, чтобы понять природу явления и своевременно преодолеть опасные тенденции. Выявить эти психологические особенности можно путем сопоставления их с теми же характеристиками дошкольников, которые не проявляют склонности к агрессивному поведению [3].

У дошкольников выделяют следующие особенности агрессивного поведения:

- агрессивные действия эпизодического характера, которые зависят от сложившейся ситуации;
- агрессивные действия неситуативного характера;
- агрессивные действия тотального характера, которые накладывают отпечаток на всё взаимодействие ребенка с окружающим миром [2].

При этом уже у дошкольников можно наблюдать различные виды агрессии: вербальная агрессия (дразнилки, обзывалки, угрозы, жалобы, оскорбления); физическая (косвенная либо прямая как причинение вреда какому-либо объекту) [6].

Среди ситуаций, провоцирующих агрессивность в дошкольном возрасте Е. Смирнова и Г. Хузеева выделяют: желание привлечь к себе внимание сверстников; ущемление достоинств другого с тем, чтобы подчеркнуть свое достоинство; стремление защититься и отомстить; стремление быть главным; стремление получить желанный предмет [7].

В большинстве случаев агрессивные действия у детей имеют инструментальный или реактивный характер. Однако часть детей не имеют осознанной цели, они просто получают удовольствие от боли других, агрессия не является средством достижения чего-либо. Дети данной категории должны находиться под пристальным вниманием педагога-психолога и воспитателей, им показана коррекционная работа по нивелированию данных поведенческих реакций, чтобы они не переросли в агрессивность как устойчивую черту личности [3].

Эмпирическое исследование взаимосвязи показателей детской агрессии и агрессии родителей проводилось на базе дошкольных образовательных организаций Курганской области. В исследовании участвовали 96 дошкольников 6-7 лет, а также 96 их родителей. К сожалению, не было возможности выявить уровень агрессии обоих родителей, так как 18 семей являются неполными (18,75%), в 21 семье (21,9%) на момент проведения диагностики отсутствовал один из родителей (вахтовый метод работы, командировки, рейсы и т.п.).

Исследование по определению взаимосвязи показателей детской агрессивности и агрессивности родителей проводилось в несколько этапов:

1 этап – подготовительный: знакомство с испытуемыми, установление контакта, в качестве цели эксперимента был озвучено изучение возрастных особенностей поведенческих реакций людей разных возрастов;

2 этап – диагностический: собственно проведение диагностического обследования посредством следующих методик: «Несуществующее животное» М. З. Друкаревич и анкету «Критерии агрессивности у ребенка», разработанную Г.В. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (работа с дошкольниками), опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки, методика агрессивности А. Ассингера (работа с родителями);

3 этап – анализ и интерпретация полученных данных.

При анализе данных по методике «Несуществующее животное», мы выделили две группы детей: склонные и не склонные к агрессии. У детей не склонных к агрессии (25%) ни в рисунке, ни в названии животного, ни в беседе о нарисованном персонаже не прослеживаются никакие признаки, которые, по мнению автора методики, можно было бы рассматривать как варианты наличия агрессивных тенденций, включая защитную агрессию. Примеры изображений животных данной категории детей представлены на рис. 1-2.



Рис. 1. Рисунок Амины К. (7 лет) «Плывушка»

Рисунок животного «Плывушка» (большая схожесть с золотой рыбкой) расположен по центру горизонтально поставленного листа, что свидетельствует об адекватной самооценке девочки. Животное имеет одну голову, лицо которой расположено в профиль. Голова повернута влево – это означает тенденцию к рефлексии, к размышлениям. Отсутствие ушей говорит о том, что ребенку неважно мнение окружающих о себе. Рисунок выполнен в ярких разноцветных цветах, несет положительные эмоции, животное нейтральное. Признаки агрессии на рисунке не прослеживаются. В беседе девочка пояснила, что Плывушка – доброе морское животное, которое всем помогает, за это его все любят; питается светом и улыбками; живет - вместе с другими, но эта Плывушка – особенная.



Рис. 2. Рисунок Саши В. (6 лет) «Насторук»

Рисунок животного по имени Насторук расположен по средней линии горизонтально поставленного листа: у ребенка адекватная самооценка. Положение «анфас», т.е. все четыре головы направлены на рисующего, трактуется как эгоцентризм. На каждой голове имеются глаза, нос, рот. Отсутствие ушей говорит о том, что ребенку неважно мнение окружающих о себе. У животного присутствуют пять лап (основательность, обдуманность, рациональность принятия решения, пути к выводам, формирование суждения, опора на существенные положения и значимую информацию). Туловище закрашено хаотично, прямыми штрихами, имеются выступы. Округлая форма голов и туловища «сглаживает» общую картину восприятия. Присутствие крыльев определяет любознательность. В целом рисунок выполнен в ярких разноцветных тонах, животное нейтральное. Отсутствие когтей, зубов,

клыва, выступов на теле говорит об отсутствии агрессии. В беседе ребенок пояснил, что Насторуку необходимо 4 головы, чтобы одновременно много делать: одна голова читает, другая изучает что-то вокруг, третья – кушает, а четвертая – сочиняет сказку. Живет один, иногда ходит в гости.

Настораживает тот факт, что 76 детей (75%) склонны к агрессии, при этом у 30 детей (31,25%) выявлены признаки защитной агрессии, у 34 (35,42%) – вербальной, у остальных – физической. Примеры рисунков дошкольников данной группы представлены на рис. 3-4.



Рис. 3. Рисунок Валеры Б. (6,5 лет) «Кабан»

Рисунок животного по имени Кабан расположен на нижней части рисунка – это говорит о неуверенности в себе, низкой самооценке, подавленности. Положение «анфас», трактуется как эгоцентризм. Голова совмещена с туловищем, где расположены детали, соответствующие органам чувств – рот, глаза, а также имеются маленькие антенны. Вмонтирование механических частей (антен) в голову свидетельствует о необходимости продолжения обследования. Радужки глаз четко прорисованы, что может свидетельствовать о переживании испытываемым чувства страх. Отсутствие ушей говорит о том, что ребенку не важно мнение окружающих о себе. У животного присутствуют две лапы (основательность, обдуманность, рациональность принятия решения).

Туловище имеет прямоугольную форму, присутствие углов говорит об агрессивности ребенка. Туловище закрашено хаотично, прямыми штрихами, имеются выступы – защитная агрессия от окружающих. В беседе ребенок пояснил, что мощные лапы нужны чтобы пнуть нападавшего или убежать, если их много. Антенками Кабан всё слышит и будет готов к нападению, а красный окрас – должен всех отпугивать. Всё это свидетельствует о наличии защитной агрессии у ребенка.



Рис. 4. Рисунок Артема Р. (7 лет) «Гадюка»

Артем нарисовал несуществующее животное в центре листа, что говорит о его адекватной самооценке. На голове животного расположены глаза и клюв. Радужки глаз четко прорисованы – возможно ребенок переживает страх. Туловище имеет округлую форму, что свидетельствует о замкнутости мальчика. Туловище закрашено хаотично, прямыми штрихами, имеются выступы. Присутствие крыльев определяет любознательность. К нижней части туловища примыкают 6 одинаковых лап (основательность, обдуманность, рациональность принятия решения). Однотипность и однонаправленность форм лап – конформность суждений и установок в принятии решений, их стандартность, банальность. Нарисованное животное похоже на жука – творческие возможности выражены слабо. В беседе мальчик рассказал, что Гадюка живет одна, так как она ест всех, кого встречает, большим клювом, поэтому все животные ее боятся. На охоту выходит, когда захочет, так как она ничего не боится, она в лесу самая главная. Рисунок и беседа показывают наличие агрессивных тенденций у ребенка.

В силу малой надежности и валидности проективных методик, для подтверждения полученных результатов, мы использовали анкету для воспитателей «Критерии агрессивности у ребенка», разработанную Г.В. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко. Анкета для заполнения была предложена двум воспитателям каждой группы дошкольной образовательной организации, где проводилось исследование. Средний стаж 8 педагогов – 8,5 лет профессиональной деятельности, 4 воспитателя имеют высшую квалификационную категорию, 3 – первую, 1 – «соответствие занимаемой должности». Для изучения согласованности экспертных оценок мы использовали коэффициент конкордации (коэффициент корреляции Кендалла), $\tau=0,78$ при $p<0,01$, что свидетельствует о наличии сильной степени согласованности мнений педагогов.

Анализ ответов педагогов по 20 критериям методики показали, что 28 детей (29,15%) имеют низкий уровень агрессии, 50 детей (52,1%) – средний и 18 (18,75%) – высокий. Агрессивные дети используют различные варианты причинения вреда окружающим их объектам: ломают, бросают, отбирают у других игрушки, рвут книги и тетради для занятий, обижают других детей, бьют их, толкают, пинают столы, стулья, разбрасывают одежду, ругаются, обзываются, иногда используют ненормативную лексику.

Дети со средним уровнем агрессии проявляют обычно защитные варианты либо не видят другого способа выйти из конкретной ситуации, то есть агрессия провоцируется обстоятельствами, в которые попал ребенок. Дети с низким уровнем агрессии не используют поведенческие паттерны такого рода для выхода из любых жизненных ситуаций, агрессия им не свойственна.

В целом качественный анализ данных по каждому испытуемому в отдельности показал соответствие показателей обеих методик.

Для изучения агрессии родителей нами была использована методика агрессивности А. Басса и А. Дарки в модификации А.К. Осницкого. При анализе полученных ответов мы рассматривали общий индекс агрессивных реакций, который складывается из суммы показателей по шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «раздражение» и «вербальная агрессия», а также индекс враждебности как совокупный показатель «враждебности», «раздражительности», «подозрительности» и «обидчивости».

Итоговый показатель позволил сделать вывод о том, что высокий уровень агрессии характерен для 12 родителей (12,5%), средний – 60 человек (62,5%) и низкий – 24 чел. (25%). Качественный анализ показателей родителей и их детей показал, что у большинства агрессивных родителей – агрессивные дети. Однако у пятерых детей, отмеченных педагогами как агрессивные, родители имеют средний уровень агрессии, что свидетельствует о наличии других факторов, провоцирующих детей на такого рода поведенческие реакции. Следовательно, мы не можем говорить о прямой корреляционной зависимости этих показателей.

Индекс враждебности ярко выражен у 18 родителей (18,75%). Анализ сопоставлений с рисунками детей показал, что для детей, воспитываемых данными родителями характерна защитная агрессия. Однако такое совпадение результатов отмечается не у всей выборки (пример проиллюстрирован рис. 5).



Рис. 5. Рисунок Виолетты 3. (6 лет) «Дракон волшебный»

Рисунок «Дракон волшебный» расположен по средней линии вертикально поставленного листа. Туловище закрашено хаотично, прямыми штрихами, имеются выступы – это признак защитной агрессии от окружающих. Присутствие крыльев определяет любознательность. Отсутствие когтей, зубов, клювов говорит об отсутствии ярко выраженной агрессии у девочки, однако рисунок выполнен темными карандашами. При беседе девочки объяснила, что Дракон является волшебным, потому что, когда люди вокруг ругаются, он может подуть всеми головами, и все становятся добрыми, пьют чай и кушают пирожные. У мамы Виолетты выявлен высокий уровень враждебности.

Второй методикой изучения уровня агрессивности взрослых является методика А. Ассингера. По ее результатам было выявлено, что миролюбивыми являются 30 родителей (31,25%), умеренно агрессивными – 56 чел. (58,33%), излишне агрессивными – 10 (10,42%). Пример «несуществующего животного» мальчика, у мамы которого выявлена чрезмерная агрессия, представлен на рис. 6.

На трех головах расположены детали, соответствующие органам чувств - рот, глаза. Отсутствие ушей говорит о том, что ребенку не интересно мнение окружающих о себе. Туловище, имеет округлую форму свидетельствует о замкнутости, закрытости от всего мира. Туловище закрашено хаотично, прямыми штрихами - признак защитной агрессии от окружающих. Когти, зубы свидетельствуют о наличии агрессии у мальчика. В целом

рисунок выполнен в темных тонах, животное угрожающее.



Рис. 6. Рисунок Лёни (6 лет) «Каракалица»

Для изучения взаимосвязи между показателями агрессии родителей и их детей мы использовали коэффициент корреляции Пирсона (при обработке эмпирических данных применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0). Результаты статистических расчетов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций результатов методик, диагностирующих показатели агрессии старших дошкольников и их родителей

		методика Ассингера	методика Басса-Дарки	«Несущ. животное»	анкета для педагогов
методика Ассингера	Корреляция Пирсона	1	0,466**	0,732**	0,734**
	r		0,000	0,000	0,000
методика Басса-Дарки	Корреляция Пирсона	0,466**	1	0,441**	0,661**
	r	0,000		0,000	0,000
«Несущ. животное»	Корреляция Пирсона	0,732**	0,441**	1	0,756**
	r	0,000	0,000		0,000
анкета для педагогов	Корреляция Пирсона	0,734**	0,661**	0,756**	1
	r	0,000	0,000	0,000	
N		96	96	96	96

** Корреляции значимые при $p=0.01$

Как показывают данные корреляционного анализа, результаты всех четырех методик связаны между собой на высоком уровне значимости. Так, показатели агрессии родителей (методики Ассингера и Басса-Дарки) тесно связаны с показателями детской агрессии, выявленными по методикам «Несуществующее животное» и анкеты для педагогов

($r=0,732$; $r=0,734$ и $r=0,441$; $r=0,661$ соответственно), что свидетельствует о подтверждении нашей гипотезы о взаимосвязи агрессии старших дошкольников и их родителей.

Полученные данные необходимо использовать при просветительской работе педагога-психолога с родителями дошкольников в рамках

проведения родительских собраний, Семейных гостиных, подготовке материалов Уголок психолога, буклетах памятках и другой наглядной продукции. Повышение грамотности родителей в вопросах семейного воспитания позволит развивать общий уровень психологической культуры в целом, а также станет стимулом для изменения детско-родительских отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берголец. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2001. – 510 с. – Текст: непосредственный.
2. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учеб. пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 97 с. – Текст: непосредственный.
3. Гусева, Т.В. Проблемы появления детской агрессии / Т.В. Гусева, С.Д. Топал. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 7 (34). – С. 6-8.
4. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов. – Текст непосредственный // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-71.
5. Корниенко, А.А. Детская агрессия. Простые способы коррекции нежелательного поведения ребенка. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2017. – 200 с. – Текст: непосредственный.
6. Румянцева, Т.Т. Понятие об агрессивности в современной и зарубежной психологии / Т.Т. Румянцева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81.
7. Смирнова, Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 17-25.
8. Чижова, С. Ю. Детская агрессивность / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль : Академия развития, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Berkovic L. Agressija. Prichiny, posledstviya i kontrol' [Causes, consequences and control]. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak, 2001. 510 p.
2. Breslav G.Je. Psihologicheskaja korekcija detskoj i podrozkovoj agressivnosti : uceb. posobie dlja specialistov i diletantov [Psychological correction of child and adolescent aggression]. Saint Petersburg: Rech', 2004. 97 p.
3. Guseva T.V., Topal S.D. Problemy pojavlenija detskoj agressii [Problems of the child aggression emergence]. *Voprosy doskol'noj pedagogiki* [Questions of pre-school pedagogy], 2020, no. 7 (34), pp. 6-8.
4. Enikolopov S.N. Ponjatie agressii v sovremennoj psihologii [The concept of aggression in modern psychology]. *Prikladnaja psihologija* [Applied Psychology], 2001, no. 1, pp. 60-71.
5. Kornienko A.A. Detskaja agressija. Prostye sposoby korekcii nezhelatel'nogo povedenija rebenka [Child aggression. Simple ways to correct undesirable child behavior]. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2017. 200 p.
6. Rumjanceva T.T. Ponjatie ob agressivnosti v sovremennoj i zarubezhnoj psihologii [The concept of aggressiveness in modern and foreign psychology]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1991, no. 1, pp. 81.
7. Smirnova E.O., Huzeeva G.R. Psihologicheskie osobennosti i varianty detskoj agressivnosti [Psychological characteristics and variants of children's aggressiveness]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2002, no. 1, pp. 17-25.
8. Chizhova S. Ju., Kalinina O.V. Detskaja agressivnost' [Childish aggression]. Jaroslavl!: Akademija razvitija, 2003. 160 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Bykova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elbykova80@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2700-2762.

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.

**Наталья Борисовна Гребенникова,
Екатерина Юрьевна Березнева**
г. Шадринск

Некоторые аспекты здоровьесбережения в современном вузе с позиции преподавателей

Подготовка высококвалифицированных кадров, обеспечивающих устойчивость экономического развития государства, зависит от состояния здоровья обучающихся, и, как следствие, от их работоспособности. Следовательно, мы можем выделить систему образования – как важный компонент в формировании здоровья студенческой молодёжи. Возрастающие требования к уровню подготовки студентов вузов, обусловленные увеличением количества научной и учебной информации и использованием современных технологий обучения, могут привести к перегрузке студентов. Повышается их психоэмоциональная напряженность и истощаются адаптационные резервы организма, что может привести к росту заболеваемости среди обучающихся. Статья посвящена рассуждениям о некоторых аспектах здоровьесбережения в университетах с позиции преподавателей, описанию компонентов психологического здоровья, описанию результатов исследования самочувствия, активности и настроения студентов в ситуации промежуточного контроля.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровье, психологический уровень здоровья, самочувствие, активность, настроение.

**Natalia Borisovna Grebennikova,
Ekaterina Yurevna Berezneva**
Shadrinsk

Aspects of health protection in modern university from the educators' point of view

The training of highly-skilled professionals providing sustainable economic development depends on students' general medical status and as a result on their efficiency. So we can define the educational system as an important element in students' health establishment. The increasing training level requirements caused by great deal of scientific information and modern educational technologies may lead to the psychological overload. Rising emotional tension and depletion of adaptation reserves also lead to increase of students' diseases. The article is dedicated to discussion about some aspects of health protection in modern university from the educators' point of view, description of the students' mental health elements and wellness and activity level indicators in the process of intermediate control.

Keywords: health protection, health, mental health level, wellness, activity, spirits.

Нестабильная и кризисная экономическая и социально-психологическая ситуация порождает массу социальных вызовов, к числу которых следует отнести: неопределенность, широкий спектр разнообразия, сложность и противоречивость. Противоречивость ситуации в контексте здоровьесбережения состоит в одновременности противоположных требований к вузам: с одной стороны необходимостью оптимизировать деятельность учреждения с целью сохранения здоровья всех участников образовательного процесса, с другой – потребностью в повышении интенсификации их деятельности с целью улучшения качества подготовки компетентного специалиста.

Подготовка высококвалифицированных кадров, обеспечивающих устойчивость экономического развития государства, зависит от состояния здоровья обучающихся, а, как следствие, от их работоспособности. Следовательно, мы можем выделить систему образования – как важный компонент в формировании здоровья студенческой молодёжи.

«Традиционная организация образовательного процесса создаёт у обучающихся постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к деформации механизмов саморегуляции. В результате система образования имеет так называемый «здоровьезатратный характер» [2, С.15].

Следует отметить, что проблемы здоровьесбережения в высших образовательных учреждениях являются актуальными на протяжении многих лет. Проблемы сохранения здоровья участников образовательного процесса исследуются в работах ряда ученых: М.Р. Арпентьева, З.Ф. Дудченко, Н.Л. Ильиной, Е.Ю. Коржовой, Г.С. Никифорова, Л.Г. Татариновой, О.Л. Трещева и др. Данные проблемы рассматриваются с позиции психологов, педагогов, специалистов по социальной работе, специалистов по физической культуре. Отсюда и использование различных подходов к решению проблем здоровьесбережения в университетах.

Целью нашего пилотажного исследования является выявление проблем здоровьесбережения в двух различных вузах города Омска: ОмГУ им. Ф.М. Достоевского и Ом ГМУ на учебных занятиях.

Следует отметить, что границы нашего исследования определены возможностями и ответственностью преподавателей определённых дисциплин.

Принимая во внимание, что здоровьесбережение в образовательном учреждении представляет собой многослойный процесс, направленный на сохранение и совершенствование здоровья всех участников образовательного процесса, следует дать определение понятию «здоровье». Базовое определение здоровья сформулировано Всемирной

организацией здравоохранения, в котором здоровье представляется как состояние физического, психического, социального и духовного благополучия.

Таким образом, здоровье может быть качественной характеристикой, описанной Л.И. Августовой и Г.С. Никифоровым, включающей следующие компоненты:

- полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие.
- нормальное функционирование организма в системе «человек-окружающая среда».
- умение приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде,
- отсутствие болезни,
- способность к полноценному выполнению основных социальных функций [1, С.8].

Психологический компонент здоровья проявляется в умении преодолевать сложности и справляться со стрессовыми ситуациями. Логика наших рассуждений строится с позиции преподавателей, поэтому нас интересуют те компоненты здоровья, на сохранение и формирование которых преподаватели могут влиять в процессе своей профессиональной деятельности.

Более широкий спектр качественных характеристик здоровья был получен нашими коллегами из Санкт-Петербургского государственного университета в результате проведенного исследования. В исследовании принимали участие студенты психологического факультета университета и института психологии и социальной работы в количестве 716 человек. Им предлагалось написать шесть самых важных признаков здоровья. Они описали социальную, физическую и психологическую компоненту здоровья. В рамках нашего анализа, наибольший интерес вызвали качественные характеристики психологического компонента здоровья

Психологический уровень здоровья включает следующие компоненты:

- психическое здоровье (эмоциональная стабильность, гармоничность, уравновешенность,

спокойствие, отсутствие депрессий, срывов, фобий, психическое благополучие.

- жизнерадостность (оптимист, счастливый, хорошее настроение, весёлый, радостный, позитивный),

- активность (желание действовать, целенаправленность, саморазвитие, наличие разнообразных интересов, хобби),

- интеллектуальное развитие (умный, мыслящий, любознательный, образованный, здравомыслящий, рассудительный, талантливый),

- уверенность в себе [1, С.11].

Обобщив перечисленные выше характеристики можно, с нашей точки зрения, их свести к трём: самочувствию, активности и настроению. В качестве методики для проведения пилотажного исследования нами выбрана методика, разработанная в 1973 году группой сотрудников Первого Медицинского института, которая направлена на исследование ответа организма на ситуацию. Методика так и называется: «Самочувствие. Активность. Настроение» [3, С.129]. В качестве сложной ситуации нами выбрана ситуация промежуточного контроля в одной из групп на курсе университета.

Нами проводилось исследование самочувствия, активности и настроения студентов до проведения зачетного занятия и после него. В качестве респондентов выступили студенты ОмГУ им. Достоевского направления подготовки «социальная работа» и студенты ОмГМУ лечебного факультета.

Следует отметить, что количественные показатели самочувствия, активности и настроения ниже 4 баллов, считаются низкими, экспертной нормой можно считать показатели в интервале от 4,5 до 5,5 баллов, соответственно показатели большие 5,5 считаются высокими.

В Омском государственном университете зачетное занятие проводилось по дисциплине «Социальная квалиметрия», которая считается у студентов сложной. Результаты исследований представлены в таблице 1.

Таблица 1

Исследование Самочувствия, активности и настроения студентов ОмГУ им.Ф.М.Достоевского направления подготовки «социальная работа»

№ студента	С1	А1	Н1	С2	А2	Н2
1.	4,8	4,9	5,3	4,1	6,0	5,1
2.	2,9	2,9	3,8	3,5	3,9	3,5
3.	6,1	3,5	6,5	4,8	2,9	3,5
4.	4,7	4,8	5,2	5,1	6,4	5,2
5.	2,9	3,8	4,8	3,5	5,3	5,3
6.	4,5	4,9	5,3	4,6	5,2	5,4
7.	3,9	3,6	4,1	4,7	3,1	4,7
8.	4,9	4,5	5,1	4,5	4,6	4,0
9.	5,7	5,3	5,1	5,9	6,0	5,7
10.	4,1	5,2	5,5	4,8	4,4	5,8
11.	4,5	4,6	3,8	4,4	4,4	3,5
12.	5,6	5,7	6,2	5,3	4,8	5,0
13.	4,4	4,6	4,1	4,8	4,3	4,7
14.	4,3	4,4	4,2	4,3	4,5	4,6

По результатам данного исследования следует отметить, что показатели ниже нормы по всем параметрам наблюдалось у трёх студентов.

В листах рефлексивного анализа они отметили, что очень тревожились перед началом занятия. Очевидно, что такие студенты нуждаются в индивидуальной психологической поддержке. Необходимо сказать, что все студенты справились с контрольными заданиями на оценки «хорошо» и «отлично». После занятия у 8 студентов из общего

количества 14 повысились показатели и самочувствия, и активности, и настроения. Возможно, это связано с ощущениями успешности выполнения заданий и готовностью справляться с более сложными задачами.

Подобное исследование было нами проведено среди студентов медицинского университета лечебного факультета. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Исследование самочувствия, активности и настроения студентов ОмГМУ лечебного факультета.

№ студ.	C1	A1	H1	C2	A2	H2
1.	3,0	3,9	3,2	4,1	4,2	3,9
2.	1,6	5,5	1,0	2,0	5,4	1,7
3.	3,2	4,3	2,7	4,2	4,3	3,4
4.	3,0	2,5	3,2	3,4	4,8	3,2
5.	2,3	5,7	2,2	3,4	5,9	4,2
6.	1,9	4,4	1,6	2,6	5,6	2,2
7.	2,2	5,2	1,4	2,2	5,2	1,6
8.	2,5	3,9	2,2	3,5	4,2	3,2
9.	2,3	4,3	3,0	3,3	4,2	3,6
10.	1,9	5,6	1,3	1,7	5,7	1,6
11.	2,5	4,6	2,3	3,5	4,7	3,1
12.	4,4	3,0	4,8	3,2	4,7	2,3
13.	3,9	4,9	3,3	5,4	3,9	5,9
14.	3,7	3,7	3,8	2,3	5,6	1,6
15.	2,6	2,5	2,7	2,6	2,5	2,1
16.	1,7	5,2	1,8	2,4	6,3	3,8
17.	3,3	3,9	3,8	4,2	3,5	2,5
18.	2,9	4,5	3,2	2,4	5,3	3,0
19.	2,2	2,8	2,5	2,2	3,9	2,4
20.	2,3	4,1	2,0	2,7	4,7	2,0
21.	3,7	3,9	3,1	3,6	4,4	3,1
22.	5,6	3,8	5,3	3,1	4,3	2,9

Из результатов данного исследования видно, что только 2 человека из 22 студентов имеют показатели самочувствия и настроения выше среднего, следовательно, 20 человек нуждаются в психологической поддержке.

Более высокие показатели по компоненту «активность», 12 студентов имеют баллы выше среднего, это значит, что они готовы к выполнению контрольных заданий. Следует отметить, что у 17 человек значения показателя активности ещё повысились после занятий. Это свидетельствует о том, что студенты справляются с заданиями и готовы решать и более сложные задачи. Однако, очевидно, что существует необходимость в освоении студентами приёмами саморегуляции и в конструктивных коммуникациях на учебных занятиях, которые являются компонентами здоровьесберегающих образовательных технологий.

Обобщая результаты исследований в перечисленных выше вузах, можно сделать следующие выводы:

1. Студенты разных университетов и направлений подготовки нуждаются в психологической поддержке, во владении навыками саморегуляции, в деятельности служб социально-психологической поддержки студенческой молодёжи.

2. Существует необходимость в построение конструктивных коммуникаций на учебных занятиях, что является компонентом здоровьесберегающих образовательных технологий. Таким образом, некоторыми аспекты здоровьесбережения в вузах с позиции преподавателей состоят в необходимости организации системной работы службы социально-психологической поддержки студентов и в применении здоровьесберегающих образовательных технологий на учебных занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Августова, Л.И. Представления о критериях здоровья человека / Л.И. Августова, Г.С. Никифоров. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2013. – Сер. 16 (4). – С. 4-11.
2. Арпеньева, М.Р. Здоровьесбережение в ВУЗе: проблемы и перспективы / М.Р. Арпеньева. – Текст : непосредственный // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2018. – № 4 (11). – С. 14 - 36.
3. Римский, Р. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / Р. Римская, С. Римский. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 376 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avgustova L.I., Nikiforov G.S. Predstavleniya o kriterijah zdorov'ja cheloveka [Ideas about the criteria of human health]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta [Vestnik of St. Petersburg University]*, 2013, Ser. 16 (4), pp. 4-11.
2. Arpen'eva M.R. Zdorov'esberezhenie v VUZe: problemy i perspektivy [Health preservation in the university: problems and prospects]. *Zdorov'e cheloveka, teorija i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta [Human health, theory and methodology of physical culture and sport]*, 2018, no. 4 (11), pp. 14 - 36.
3. Rimskij R., Rimskij S. Prakticheskaja psihologija v testah, ili Kak nauchit'sja ponimat' sebja i drugih [Practical psychology in tests, or How to learn to understand yourself and others]. Moscow: AST-PRESS, 1999. 376 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Б. Гребенникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: grebennikova-nb@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5372-9378.

Е.Ю. Березнева, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет Минздрава России», г. Омск, Россия, e-mail: katerina_358@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6414-5215.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.B. Grebennikova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: grebennikova-nb@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5372-9378.

E.Yu. Berezneva, Ph. D. in Biological Science, Senior Lecturer, Department of Biology, Omsk State medical University, Omsk, Russia, e-mail: katerina_358@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6414-5215.

УДК 159.9

Ольга Вячеславовна Коновалова
г. Шадринск

Особенности проявления субъектности в подростковом возрасте

В данной статье описаны результаты изучения специфики субъектности и ее структурных компонентов у подростков. Автором представлен анализ понятия «субъектность», описаны ее структурные компоненты: активность, автономность, рефлексивность, опосредованность, стремление к саморазвитию, креативность, целостность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, регулирование границ своего «Я» с внешним миром, самооценочность, внутренний локус контроля. В ходе эмпирического исследования были использованы стандартизированные методики исследования (опросник «Изучение структуры субъектности» (Е.Н. Волковой, А.И. Сергиной в модификации А.А. Каленова) и опросник «Уровень развития субъектности личности», разработанная М.А. Щукиной). Полученные данные позволили доказать преобладание среднего и низкого уровней развития субъектности и его компонентов. Количественный и качественный анализ результатов показал, что личность как целостное свойство подростковом возрасте еще не сформировано.

Ключевые слова: субъектность, структура субъектности, подростковый возраст.

Olga Vyacheslavovna Konovalova
Shadrinsk

Features of the demonstration of subjectivity in adolescence

This article describes the results of studying the specificity of subjectivity and its structural components in adolescents. The author analyzes the concept of “subjectivity”, describes its structural components: activity, autonomy, reflexivity, mediation, the desire for self-development, creativity, integrity, constructive interaction with the environment, regulation of the boundaries of the “I” with the outside world, self-worth, internal locus of control. In the course of the empirical study, standardized research methods were used (the questionnaire “studying the structure of subjectivity” by E. N. Volkova, A. I. Seragina in the modification of A. A. Kalenov and the questionnaire “level of development of personality subjectivity” developed by M. A. Shchukina). The obtained data allowed us to prove the predominance of medium and low levels of development of subjectivity and its components. Quantitative and qualitative analysis of the results showed that the personality as an integral property of adolescence has not been formed yet.

Keywords: subjectivity, structure of subjectivity, adolescence.

В условиях развития современного общества значительно возрастает роль субъектных характеристик подрастающего поколения. Высокий уровень субъектности является одним из критериев психологического здоровья личности. М.А. Щукина отмечает, что подростковый возраст является сензитивным периодом для развития компонентов субъектности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дефиниция «субъектность» трактуется как характеристика субъекта (А.К. Осницкий), черта (В.А. Петровский, Е.Н. Волкова, способность (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, Е.Ю. Коржова, М.А. Щукина).

В.Д. Шадриков рассматривает субъектность как качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности), при сохранении субъективности поведения [4, С. 177]

В своем исследовании мы опираемся по позицию А.Н. Волковой, которая рассматривает субъектность как свойство личности, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельностном отношении к миру и самому себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке [2].

Обобщение различных подходов позволило выделить следующие показатели субъектности:

- активность, самоорганизация (Е.Н. Волкова, А.Б. Ваньков, Н.И. Дунаева, М.А. Щукина);
- способность к рефлексии (Д.В. Зубов, С.С.Кашлев, Н.И. Дунаева);
- сознательность, осознанность мотивов и потенциалов (Е.Н. Волкова, А.Б. Ваньков);
- свобода выбора и ответственность за него (Е.Н. Волкова, А.Б. Ваньков, Д.В. Зубова, Н.И. Дунаева);
- саморазвитие (Е.Н. Волкова, С.В. Мазова, Д.В. Зубов, Н.И. Дунаев).

Исследование субъектности в подростковом возрасте проведены в трудах Л.А. Головей, В.А. Петровского, А.В. Федоровой, А.Ф. Филатовой, Ф.Г. Ивлевой, Н.А. Нестеренко, В.Т. Кудрявцева, П.К. Уразалиевой, Т.В. Прокофьевой, Н.В. Зотиковой, К.Ю. Ануфриюк, Е.Н. Волковой, А.В. Гришиной, М.А. Пыжьяновой, М.А. Щукиной и других.

К критериям субъектности у младших подростков относятся [1,2,5]:

- активность (К.Ю. Ануфриюк, Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, М.А. Щукина) как внутреннее стремление субъекта к эффективному освоению окружающей действительности, к самовыражению

относительно внешнего мира, отношение к себе и окружающей действительности;

- автономность (М.А. Щукина, К.Ю. Ануфриюк), самостоятельность (Е.Н. Волкова, А.В. Гришина), которая рассматривается как независимость выбора и ответственность за результаты своих действий, самодетерминация;
- рефлексивность (К.Ю. Ануфриюк, Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, М.А. Щукина) как познание субъектом внутренних психических актов и состояний;
- опосредованность (М.А. Щукина, К.Ю. Ануфриюк) как проявление активности с использованием психологических средств самоуправления;
- стремление к саморазвитию (движение к эмоциональной и когнитивной зрелости, выражающееся в стремлении к достижениям и в адекватном уровне притязаний);
- креативность (М.А. Щукина, К.Ю. Ануфриюк) как стремление к новому, способность к изменению себя и других;
- целостность (М.А. Щукина, К.Ю. Ануфриюк), конструктивное взаимодействие с окружающей средой (Е.Н. Волкова, А.В. Гришина), регулирование границ своего «Я» с внешним миром;
- самооценочность (М.А. Щукина) как безусловное отношение к себе как к ценности;
- внутренний локус контроля (К.Ю. Ануфриюк).

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей субъектности и ее компонентов у подростков.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы были использованы стандартизированные методики: опросник «Изучение структуры субъектности» (Е.Н. Волковой, А.И. Серегиной в модификации А.А. Каленова) и опросник «Уровень развития субъектности личности», разработанная М.А. Щукиной.

В исследовании приняли участие 50 старших подростков (25 мальчиков и 25 девочек) МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» п.г.т. Талинка, Тюменской области ХМАО-Югра. Средний возраст испытуемых 13 лет 9 месяцев.

Анализ ответов испытуемых по методике «Изучение структуры субъектности» (Е.Н. Волковой) показал, что в данной выборке по шкале «Осознанная активность» высокий уровень продемонстрировали 2% подростков. Они способны ставить перед собой реалистичные цели и достигать их, предпочитают самостоятельно принимать решения и не надеяться на помощь других, способны доверять собственным чувствам, переживаниям и мыслям. Оценивают свою личность как значимую ценность. 48 % опрошенных имеют средний уровень выраженности данного показателя.

50 % респондентов продемонстрировали низкий уровень осознанной активности. Подростки, отнесенные к данной группе, часто указывали на недостаток целеустремленности, считают, что не стоит сопротивляться собственной судьбе, события, которые происходят в их жизни, скорее являются результатом везения нежели собственных усилий, предпочитают в принятии решения опираться на помощь других людей.

Высокий уровень развития рефлексии имеют 30 % подростков. Для них характерна способность к осознанию собственной роли в своих достижениях, успехах, осознание уникальности. Они способны предвидеть возможные варианты развития событий, проявлять инициативу при планировании жизни в краткой и дальней перспективе.

Средний уровень проявления данного показателя выявлен у 60 % подростков, участвующих в эксперименте.

Незначительная группа опрошенных (10 % от общей выборки) продемонстрировали низкий уровень развития личностной рефлексии. Им сложно оценить значение собственной активности для результатов деятельности и жизни в целом. Подростки, отнесенные к данной группе, часто перекалывают ответственность за результаты своих поступков на других людей.

По шкале «Свобода выбора» преобладает низкий уровень сформированности данного показателя (54 % от общей выборки). Это указывает на то, что подростки не в состоянии делать самостоятельный выбор жизненных целей, им сложно определить область активности.

Достаточно большую группу (46 % респондентов) составили подростки со средним уровнем развития данного показателя. Подростки, отнесенные к данной группе имеют тенденцию к формированию критичности по отношению к себе и другим, учатся самостоятельно определять жизненные цели, принимать решения и нести за это ответственность.

Высокий уровень по данной шкале не выявлен.

Высокую степень осознанности собственной уникальности продемонстрировали 2 % испытуе-

мых. Они общительны, во взаимоотношении с другими способны учитывать индивидуальные особенности партнера. Подростки, отнесенные к данной группе, стремятся отстаивать собственные границы и границы других.

Значительная часть испытуемых (92 % от общего числа респондентов) имеют средний уровень осознанности собственной уникальности. Для них характерна активность, общительность. Выбор активности может зависеть как от собственных интересов, так и от мнения окружающих. Система ценностей и поведение определяется окружающими, иногда подростки способны проявлять собственную независимость.

Низкий уровень имеют 6 % подростков.

По шкале «Понимание и принятие других» значительно преобладает низкий уровень сформированности данного компонента субъектности. 78% подростков продемонстрировали неспособность принимать других людей такими, какие они есть, с их достоинствами и недостатками.

22 % респондентов способны анализировать причины неудач и рассматривать их как результат собственных ошибок, для достижения цели необходимо прилагать усилия. Подростки начинают понимать собственные достоинства и недостатки, учатся принимать их. Все вышесказанное указывает на средний уровень выраженности данного показателя.

Высокий уровень выявлен не был.

56 % подростков с трудом решаются на новые дела, не стремятся узнать что-то новое, легко поддаются влиянию окружающих, считают, что изменить себя не возможно. Все это указывает на низкий уровень по шкале «Саморазвитие».

38 % опрошенных имеют средний уровень стремления к саморазвитию.

6% респондентов имеют высокий уровень стремления к саморазвитию. Подростки, отнесенные к данной группе, с легкостью берутся за новое дело, стремятся узнать что-то новое, научиться чему либо, в выбранной сфере активности стать профессионалом, ответственные считают себя ответственными за свою жизнь и свою судьбу.

Описанные выше результаты представлены на рисунке 1.

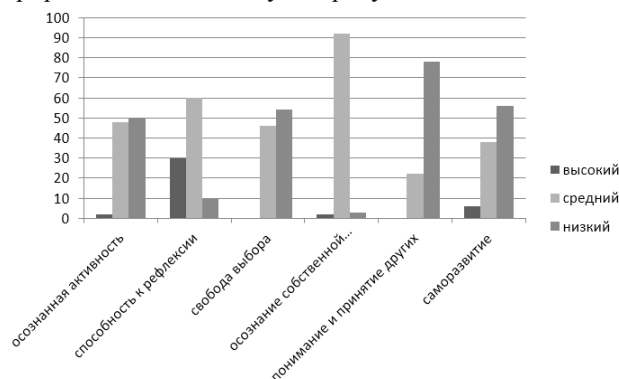


Рис. 1. Распределение испытуемых по группам, в зависимости от уровня сформированности компонентов субъектности, %

Из рисунка следует, что для подростков характерно преобладание низкого уровня сформированности таких показателей субъектности как понимание и принятие других, саморазвитие, свобода выбора и осознанная активность.

Согласно результатам методики «УРСЛ» М.А. Щукиной [3], группа испытуемых продемонстрировала следующие результаты:

Среднее значение субъектности данной выборке составляет 122,68, стандартное отклонение 11,21.

Таблица 1

Среднее значение субъектности и ее компонентов в подростковом возрасте («Уровень развития субъектности личности», разработанная М.А. Щукиной)

Шкалы	Среднее значение (max = 150)	Стандартное отклонение
Субъектность	123,76	12,54
Активность - реактивность	27,88	4,59
Автономность - зависимость	25,63	5,14
Целостность - неинтегративность	25,36	5,54
Опосредствованность - непосредственность	23,96	4,47
Креативность – реактивность	24,45	5,45
Самоценность – малоценность	27,16	4,47

Из таблицы следует, что в данной выборке преобладает низкий уровень субъектности с тенденцией у объектности личности.

Анализ данных по методике М.А. Щукиной позволил рассмотреть испытуемых, в зависимости

от уровня сформированности субъектности в целом и каждого ее компонента. Результаты предложены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по группам, в зависимости от уровня сформированности субъектности и ее показателей у подростков, %

Уровни	Субъектность	АР	АЗ	ЦН	ОН	КР	СМ
высокий	-	-	4	-	-	-	-
средний	44	72	60	68	40	68	80
низкий	56	28	36	32	60	32	20

Из таблицы следует, что по шкале «Активность – реактивность» преобладает низкий уровень. Подростки, отнесенные к данной группе, ждут внешнего импульса, что бы начать действовать. Их взгляды и интересы и ценности неустойчивы, зависимы от социального окружения.

Подростки, имеющие средний уровень проявления активности, становятся способными самостоятельно ставить цели, выбирать способы их достижения. Они способны преодолевать трудности на пути к поставленной цели. Все чаще стараются отстаивать свои ценности и идеалы.

Высокие показатели по шкале «Автономия – зависимость» продемонстрировали 4 % подростков. Они стараются самостоятельно принимать решения, нести ответственность за свои действия и поступки, решения. Неудачи рассматриваются ими как результат недостаточных усилий со своей стороны.

В данной выборке значительно преобладает средний уровень выраженности данного показателя (60 % от общей выборки). Подростки, отнесенные к данной группе, делают попытки самостоятельно определять отношение с окружающими, принимают решения, выбирают цели, но не всегда способны нести ответственность за собственный выбор. Ответственность перекладывается на внешние обстоятельства.

36 % опрошенных полностью ощущают себя слитыми с социальной средой. Их жизнью, деятельностью управляют взрослые или референтные сверстники. Они принимают за них решения, определяют их взгляды и ценности. Подростки стремятся переложить ответственность за свои неудачи на окружающих.

Большая часть подростков (68 %) по шкале «Целостность – неинтегративность» имеют средний уровень. Они стремятся выстраивать отношения с окружающими на основе равных прав и возможностей, учатся видеть в собеседнике субъекта, со своими ценностями, взглядами и личностными особенностями.

32 % респондентов продемонстрировал высокие показатели неинтегрированности. Для них характерно переоценка собственных интересов и недооценка интересов других людей, что проявляется в выстраивании отношений с окружающими. Подросток может испытывать ощущение непреодолимого барьера между собой и окружающими. Могут использовать других людей для достижения собственных целей. Испытывают раздражение, когда взгляды, позиция, ценности окружающих отличаются от его собственных.

По шкале «опосредованность – непосредственность» высоких показателей выявлено не было.

40 % подростков демонстрируют способность выстроить собственную программу поведения, в некоторых ситуациях они могут прогнозировать последствия своих действий, планировать выходы из возможных трудных ситуаций, которые могут возникнуть на пути к достижению цели. Они начинают познавать свои потребности, желания и на основе этого учатся формулировать цели деятельности.

В данной выборке значительно преобладают подростки (60% от общей выборки) с высокими показателями непосредственности. Они отличаются импульсивностью. Их поведение отличается слабой осмысленностью, мотивы поведения и поступков часто не осознаются, есть затруднения в прогнозировании действий и их последствий. Такие подростки склонны к частому нарушению правил поведения.

68 % подростков имеют средний уровень проявления креативности. Их система отношений становится более эффективной, они способны менять стратегию поведения, в зависимости от цели. Все чаще выбор средств достижения цели определяется условиями, а не сиюминутными желаниями. Они готовы воспринимать новый опыт, но делают это время от времени. Могут предложить что-то новое, оригинальное. Начинают осознавать свои особенности и появляется возможность самоизменений и коррекции отношений с окружающими.

Низкий уровень по шкале «Креативность – репродуктивность», характерный для 32 % опрошенных, свидетельствует о негибкости социальных отношений, т.е. подростки действуют по зара-

нее продуманному плану и не стремятся его менять, даже если ситуация поменялась. В поведении и в отношениях с окружающими склонны придерживаться ранее сформированных стереотипов. Нестандартная ситуация вызывает у подростков, отнесенных к данной группе стресс. Не изменяя собственного поведения, они стремятся изменить ситуацию под имеющийся шаблон.

Для подростков характерны средние показатели самооценки (80 % опрошенных). Они в большей степени доверяют собственному мнению нежели окружающим, стремятся принимать себя такими какие есть, ценят жизненное пространство и время, готовят их отстаивать.

Достаточную группу составили подростки с низким уровнем самооценки (20 % от выборки). Это указывает на то, что свои взгляды они соотносят с оценками окружающих. Они стремятся быть менее заметными, что бы не вызвать неудовольствие окружающих. В ситуации столкновения позиций, предпочитают принимать позицию противоположной стороны. Их отличает заниженная самооценка.

Таким образом, субъектность как целостное интегральное личностное свойство еще не сформировано, но отдельные его компоненты демонстрируют средний уровень развития с тенденцией к субъектности. В подростковом возрасте наблюдается неравномерность развития компонентов субъектности. Проведенный констатирующий эксперимент показал необходимость разработки и проведения развивающей работы с подростками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриук, К.Ю. Типы субъектности у подростков / К.Ю. Ануфриук. – Текст : непосредственный // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 232-234.
2. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Н. Волкова. – Москва, 2003. – 41 с. – Текст : непосредственный.
3. Головей, Л.А. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для вузов / Л.А. Головей. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2020. – URL: <https://urait.ru/viewer/psihologiya-razvitiya-i-vozzrastnaya-psihologiya> (дата обращения 13.10.2020). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
4. Шадриков, В.Д. Субъект и субъективность деятельности: определение понятий / Д.В. Шадриков. – Текст : непосредственный // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. – Т. 1. – С. 176 – 179.
5. Щукина, М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Щукина. – Санкт-Петербург, 2004. – 20 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Anufriyuk K.Yu. Tipy subyektivnosti u podrostkov [Types of subjectivity in adolescents] *Chelovek. subyekt. lichnost v sovremennoy psikhologii*: materialy mezhdunar. konf. posvyashchennoy 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. [Person, subject, personality in modern psychology]. Moscow: Institut psikhologii RAN. 2013, pp. 232 – 234.
2. Volkova E.N. Subyektivnost pedagoga: teoriya i praktika. Avtoref. diss. d-ra psikhol. nauk [The subjectivity of teacher theory and practice. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2003. 41 p.
3. Golovey L.A. Psikhologiya razvitiya i vozzrastnaya psikhologiya: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Elektronnyi resurs] [Developmental psychology and age psychology]. Moscow: Yurayt. 2020, pp. 303-309. URL: <https://urait.ru/viewer/psihologiya-razvitiya-i-vozzrastnaya-psihologiya> (Accessed 13.10.2020).
4. Shadrikov V.D. Subyekt i subyektivnost deyatel'nosti: opredeleniye ponyatiy [Subject and subjectivity of activity: definition of concepts]. *Chelovek. subyekt. lichnost v sovremennoy psikhologii*: materialy mezhdunar. konf. posvyashchennoy 80-letiyu A.V. Brushlinskogo [Person, subject, personality in modern psychology]. Moscow: Institut psikhologii RAN. 2013, pp. 176-179.

5. Shchukina M.A. Osobennosti razvitiya subyektivnosti lichnosti v podrostkovom vozraste. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Features of the development of personality subjectivity in adolescence. Dh. D (Psychological) thesis]. Sankt-Peterburg, 2004. 20 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.В. Коновалова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olgak1997@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.V. Konovalova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olgak1997@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648.

УДК 159.9

**Алексей Викторович Северин,
Елена Станиславовна Киричик**
г. Брест, Беларусь

Проявления ситуативной и личностной тревожности у девочек и мальчиков подросткового возраста

В статье излагаются результаты исследования ситуативной и личностной тревожности у современных подростков с применением «Шкалы самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина (STAI)». Данная методика которая позволяет изучать ситуативную и личностную тревожность, а также направлена на дифференцированное изучение тревожности как личностного свойства, так и как состояния. Были подсчитаны количественные и процентные соотношения подростков с разным уровнем тревожности на примере выборки мальчиков (n=60) и в выборке девочек (n=60). Итогом исследования стало выявление и интерпретация различий в проявлении разных видов тревожности у мальчиков-подростков и девочек-подростков. Особое внимание авторами уделяется вопросу о необходимости разработки программы тренинга, направленной на коррекцию тревожности у подростков посредством коммуникативно-игровой деятельности.

Ключевые слова: тревожность, виды тревожности, девочки-подростки, мальчики-подростки, эмоциональная сфера личности.

**Aleksey Viktorovich Severin,
Elena Stanislavovna Kirichek**
Brest, Belarus

The demonstrations of situational and personal anxiety in adolescent girls and boys

The article presents the results of a study of situational and personal anxiety in modern adolescents using “the Self-Assessment Anxiety Scale by Ch. D. Spielberger, adaptation by Yu.L. Khanin (STAI)”. This technique allows you to study situational and personal anxiety and is also aimed at a differentiated study of anxiety as a personal property and as a state. Quantitative and percentage ratios of adolescents with different levels of anxiety were calculated using a sample of boys (n=60) and a sample of girls (n=60). The result of the study was to identify and interpret differences in the demonstration of different types of anxiety in adolescent boys and girls. The authors pay special attention to the necessity to develop a training program aimed at correcting anxiety in adolescents through communication and play activity.

Keywords: anxiety, types of anxiety, adolescent girls, adolescent boys, emotional sphere of personality.

Проблеме тревожности посвящены работы многих авторов. К ним можно отнести таких ученых: З. Фрейда, К. Хорни, В.М. Астапова, Н.Д. Левитова, А.С. Малыгину, Е.В. Новикову, Н.М. Ноговицына, А.М. Прихожан, И.В. Старшину и др. Актуальность изучения проблемы тревожности в подростковом возрасте обусловлена как самим непростым возрастным периодом развития подростка, так и влиянием стресса, учебной нагрузки, общения и конфликтов со сверстниками и взрослыми на эмоциональную сферу мальчиков и девочек.

Появление тревожности приводит к нарушению процесса социализации подростка, процесса

общения со сверстниками, к снижению уровня стрессоустойчивости и креативности, негативно сказывается на личностном развитии в целом [2; 3].

Некоторые исследователи [6; 7] рассматривают тревожность преимущественно в рамках стрессовых ситуаций. Тревога может проявляться как ощущение, ожидание неопределенной опасности. Уровень тревоги повышается в состоянии стресса, то есть повышенной нагрузки из-за необходимости приспособления к неблагоприятным или резко меняющимся условиям. В этом случае тревога мобилизует психологические резервы для преодоления стресса. Однако постоянная или очень сильная по воздействию на ребенка тревога может приводить

к появлению неуверенности и страхов. Так, боясь ошибиться, тревожный ребенок постоянно пытается контролировать себя, чтобы не совершить неправильные действия.

А.М. Прихожан указывает, что тревожность является переживанием эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием возможного неблагополучия или предчувствием опасности. Она рассматривает тревожность как личностную особенность, которая быстро вызывает стресс и состояние тревоги [4, С. 87].

Длительное состояние тревоги неблагоприятно сказывается на состоянии всей нервной системы ребенка. Например, может развиваться астения или состояние нервного истощения, при котором заметно снижается уровень физической и интеллектуальной работоспособности, нарушается внимание, появляется раздражительность и др. [1].

Выделяют следующие виды тревожности: ситуативную и личностную тревожность. Ситуативная тревожность связана с изменчивыми состояниями и эмоциями, напряжением, беспокойством, нервозностью. Устойчивые проявления тревожности называют личностными и связывают с наличием определенных личностных черт, которые предполагают его подверженность стрессу и эмоциональным переживаниям ситуации как опасной, приводят к снижению самоуважения и самооценки, продуктивности деятельности [6].

Существует очень много факторов, которые могут вызвать чувство тревожности, а в дальнейшем и чувство тревоги. Они могут быть достаточно разнообразными, это и отношения со сверстниками, с родителями, неуспеваемость в учебе, переживания из-за сдачи экзаменов.

Анализ научной литературы [1–4; 6; 7] позволил нам выделить следующие причины возникновения тревожности в подростковом возрасте: неблагоприятные детско-родительские отношения; фрустрация потребности устойчивого отно-

шения к себе; низкий уровень самооценки; негативный образ собственного тела; низкая школьная успеваемость.

Тревожность приводит к снижению уверенности в себе у подростков, уменьшает значимость результатов учебной деятельности и достижений, повышает трудности в общении и осложняет адаптацию и социализацию к группе сверстников. Высокая тревожность может приводить к развитию психосоматических заболеваний.

В связи с вышеизложенным целью настоящего исследования выступает выявление уровня ситуативной и личностной тревожности у современных подростков.

Выборка включала 120 респондентов (60 мальчиков и 60 девочек учреждений общего среднего образования, учащихся СШ № 26 и № 28 г. Бреста).

В качестве диагностического инструментария использовалась следующая методика: «Шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина) (STAI)» [5].

Процедура исследования занимала достаточно много времени, так как проводилась индивидуально с каждым подростком. Респондентам предлагалось отметить степень наличия того или иного состояния (отметить баллы от 1-го до 4-х) в данный момент и обычно (чаще всего). Обработка результатов осуществляется в соответствии с ключом [5].

В результате проведения методики были подсчитаны количественные и процентные соотношения респондентов с разным уровнем ситуативной тревожности в выборке мальчиков (n = 60) и в выборке девочек (n = 60): низкий уровень тревожности имеют 20 % мальчиков и 57 % девочек; средний (умеренный) уровень тревожности имеют 25 % мальчиков и 13 % девочек; высокий уровень ситуативной тревожности имеют 55 % мальчиков и 30 % девочек. Графически отобразим полученные данные на рисунке 1.

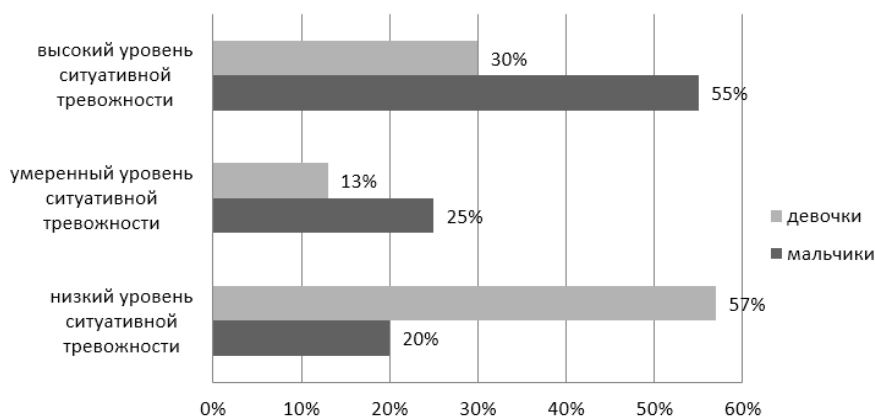


Рис. 1. Выраженность ситуативной тревожности у мальчиков и девочек, в %.

На основании представленных графических данных видно, что у большинства респондентов

мальчиков-подростков (80 %) выражена ситуативная тревожность (у девочек 43 %). При этом маль-

чикам более характерен высокий уровень такого вида тревожности (55%), а девочкам – низкий уровень ситуативной тревожности (57% из числа опрошенных).

Следовательно, у большинства респондентов в момент проведения исследования их состояние характеризовалось отсутствием напряжения, беспокойства, нервозности.

У подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в конкретный период времени. Это состояние могло возникнуть как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, в частности, в момент проведения исследования.

У незначительной части опрошенных подростков (20% мальчиков и 15% девочек) был выявлен низкий уровень ситуативной тревожности, то есть полное отсутствие переживания неприятных эмоций в ситуации проведения исследования.

Также нами были подсчитаны количественные и процентные соотношения респондентов с разным уровнем личностной тревожности в выборке мальчиков (n = 60) и в выборке девочек (n = 60): низкий уровень тревожности имеют 20% мальчиков и 15% девочек; средний (умеренный) уровень тревожности имеют 65% мальчиков и 60% девочек; высокий уровень личностной тревожности имеют 20% мальчиков и 20% девочек. Графически отобразим полученные данные на рисунке 2.

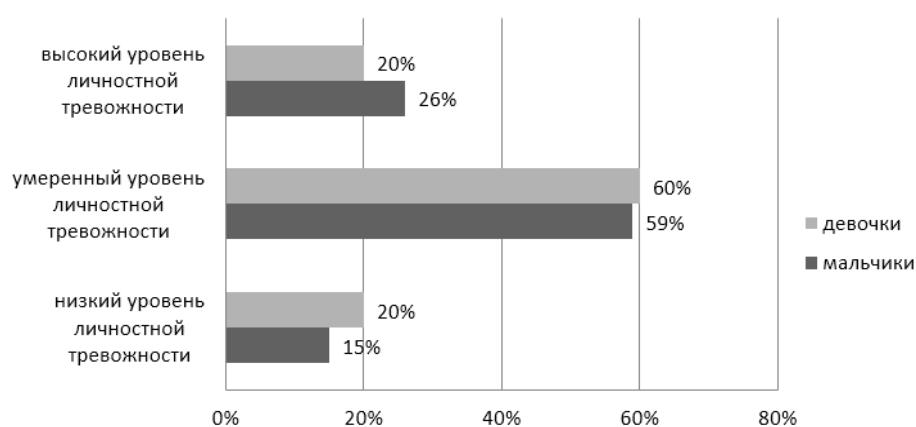


Рис. 2. Выраженность личностной тревожности у мальчиков и девочек, в %.

Из рисунка 2 видно, что большинство респондентов имеют средний или умеренный уровень личностной тревожности. Определенное (незначительное) повышение тревожности, может оказаться даже полезным и благоприятно отразиться на эффективности деятельности. Однако, как только уровень тревожности и эмоционального возбуждения человека, продолжая повышаться в стрессовой ситуации, станет выше оптимального, то это негативно сказывается на решении простых задач и начнет снижать эффективность деятельности.

Высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 26% мальчиков и 20% девочек. Это свидетельствует о том, что подростки склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Низкий уровень тревожности был выявлен у 15% мальчиков и 20% девочек, что свидетельствует о том, что они не склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций, и не реагируют

весьма выраженным состоянием тревожности. Однако чрезмерно низкий уровень тревожности также является негативным фактором в деятельности, так как при этом возникает состояние апатии. Как правило, апатия возникает в результате перехода от максимального психического напряжения к состоянию неподвижности (ступор) и является следствием острого перенапряжения в стрессовой ситуации.

Таким образом, анализ полученных результатов приводит нас к следующему выводу: у девочек низкий уровень ситуативной тревожности встречается чаще, чем у мальчиков: низкий уровень отмечен у 57% девочек и у 20% мальчиков (критерий углового преобразования Фишера ϕ^* : $\phi^*_{эмп} = 1,7$, при $p \leq 0,05$). В свою очередь высокий уровень ситуативной тревожности чаще отмечается у мальчиков (в 55% случаев), чем у девочек (в 30% случаев) ($\phi^*_{эмп} = 1,68$, при $p \leq 0,05$). Относительно личностной тревожности можно отметить незначительные отличия в показателях: немного больше по количеству (26%) мальчиков имеющих высокий уровень тревожности, чем девочек (20%).

В качестве перспективы дальнейшего изучения проявлений ситуативной тревожности и ее коррекции выступает разработка и последующая апроба-

ция специальной программы тренинга, направленного на снижение уровня тревожности подростков, на развитие их коммуникативных качеств в процессе организации коммуникативно-игровой деятельности со сверстниками разного пола.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Емельянов, Е.А. Понятие эмоций и их роль в жизни человека в интерпретации различных теорий / Е.А. Емельянов. – Текст : непосредственный // Соционика, психология и межличностные отношения. – 2008. – № 133. – С. 40–47.
2. Корепанова, Н.Л. Тревожность. Её причины и следствия / Н.Л. Корепанова, О.В. Лебедева. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 28. – С. 35-37. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56462.htm> (дата обращения: 19.11.2020).
3. Малыгина, А.С. Тревожность в подростковом возрасте как фактор, влияющий на поведение в конфликтной ситуации / А.С. Малыгина. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 39. – С. 3346-3350. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970996.htm> (дата обращения: 19.11.2020).
4. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 38–48.
5. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – Текст : непосредственный // Система работы психолога с детьми разного возраста. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1.
6. Степанов, С.С. Тревожность и ее проявления / С. С. Степанов. – Текст : непосредственный // Семья и школа. – 2014. – № 1. – С. 136–148.
7. Хорни, К. Тревожность / К. Хорни. – Текст : непосредственный // Хорни, К. Собрание сочинений : в 3 т. – Москва : Смысл, 1997. – Т. 2.

REFERENCES

1. Emel'janov E.A. Ponjatie jemocij i ih rol' v zhizni cheloveka v interpretacii razlichnyh teorij [The concept of emotions and their role in human life in the interpretation of various theories]. *Socionika, psihologija i mezhlíčnostnye otnoshenija* [Sociotics, psychology and interpersonal relations], 2008, no. 133, pp. 40–47.
2. Korepanova N.L., Lebedeva O.V. Trevozhnost'. Ejo prichiny i sledstvija [Elektronnyi resurs] [Anxiety. Its causes and effects]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2016, vol. 28, pp. 35-37. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56462.htm> (Accessed 19.11.2020).
3. Malygina A.S. Trevozhnost' v podrostkovom vozraste kak faktor, vlijajushhij na povedenie v konfliktnoj situacii [Elektronnyi resurs] [Anxiety in adolescence as a factor influencing behavior in a conflict situation]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn.* [Concept], 2017, vol. 39, pp. 3346-3350. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970996.htm> (Accessed 19.11.2020).
4. Prihozhan A.M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti [Causes, prevention and overcoming of anxiety]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2008, no. 2, pp. 38–48.
5. Rogov E.I. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa [Handbook of a Practical Psychologist]. *Sistema raboty psihologa s det'mi raznogo vozrasta. Kn. 1* [The system of work of a psychologist with children of different ages. Book 1]. Moscow: VLADOS, 1999.
6. Stepanov S.S. Trevozhnost' i ee projavlenija [Anxiety and its demonstrations]. *Sem'ja i shkola* [Family and school], 2014, no. 1, pp. 136–148.
7. Horni K. Trevozhnost' [Anxiety]. Horni, K. *Sobranie sochinenij. V 3 t. T. 2* [Collected Works. In 3 volumes. V. 2]. Moscow: Smysl, 1997. (In Russ.).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Северин, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: psyseverin@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7018-8529.

Е.С. Киричик, магистрант кафедры психологии, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: kirichikelena@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Severin, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: psyseverin@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7018-8529.

E.S. Kirichek, Master's Student, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: kirichikelena@yandex.ru.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 81'255.2

Лариса Михайловна Ардашева,
Светлана Павловна Лебедева
г. Киров

Проблема периодизации в истории литературного перевода

Статья посвящена методологическим проблемам переводоведения. В ней рассматривается актуальность периодизации в истории литературного перевода, анализируются различные точки зрения ведущих учёных в области теории перевода на проблему. Приводятся примеры, какие периоды можно выделить, исходя из каких критериев, и что лежит в основе этого выбора. Исследуются проблемы объективности, однозначности, универсальности периодизации, соотносённости её с общей историей, историей культуры и литературы. Теоретические исследования в этой области важны для практической работы переводчиков из разных стран и с разных языков и для оценки выполненных переводов литературоведами и литературными критиками. Хорошо продуманная и обоснованная периодизация облегчает работу исследователей с переводными материалами, лингвистическими и историческими фактами, позволяет выявить объективные тенденции в развитии переводоведения как науки.

Ключевые слова: теория перевода, история перевода, литературный перевод, периодизация, исторические периоды, историография перевода.

Larisa Mikhaylovna Ardasheva,
Svetlana Pavlovna Lebedeva
Kirov

The problem of identifying periods in the history of literature translation

The paper deals with methodological problems of translation studies. It considers the urgency of identifying periods in the history of literature translation, analyzes various opinions of the leading scientists in the field of the translation theory about the problem. Some examples are given of what periods could be distinguished, on the basis of which criteria and what underlies this choice. The paper also discusses whether the periods that have been suggested so far are objective, the only ones possible, universal, and how they are correlated with the world or national history, with the history of culture and literature. The theoretical research in this field are very important for the practical work of translators from different countries and various languages, and for assessing the translations made by specialists in the study of literature and literature critics. Thoroughly investigated and substantiated periods make it easier for the researchers to work with translation materials, linguistic and historical facts, allow them to reveal proper trends in the scientific development of translation study.

Keywords: translation theory, history of translation, literature translation, identification of periods, historical periods, historiography of translation.

При проведении исторических исследований ряд проблем обесценивают труд исследователей и определяют, пусть и отчасти, толкование событий прошлого: доступность документов и других источников, культурных и лингвистических особенностей, а также периодизации. Периодизация является нерешённой проблемой, которую нельзя не заметить исследователям, занимающимся изучением теории перевода. Мы не можем продолжать рассматривать «проблему, которая возникла в попытках раздробить прошлое» [6], так как мы всегда разбиваем прошлое на менее крупные, удобные части для своих исследований, и это находит свой отклик в наших изысканиях. Историческое исследование любого рода не может избежать периодизации или предположений и доводов, которые являются вместе с ней. Фактически, мы отбираем периоды по своему интересу и своему толкованию источников, и этот выбор формирует исторический вывод, который мы предлагаем.

По этой причине исследователи в области теории перевода должны задаваться вопросом, какие периоды они используют и/или создают, как они их используют для изучения прошлого и настоящего и почему они подходят им для их анализа. Этот историографический интерес нужно направлять, чтобы критически оценить работу исследователей. Может быть, определённые типы периодизации материалов нам навязаны? Можно ли использовать любую имеющуюся систему периодизации? Подходят ли единицы периодизации, используемые одними исследователями, их коллегам? Является ли классификация периодов и терминология такими недвусмысленными, как это хотелось бы представить?

В данной статье мы исследуем использование периодизации в изучении перевода, фокусируясь на трёх главных вопросах при выборе периода: «какой», «как» и «почему». Эти вопросы тесно взаимосвязаны и образуют основу представ-

ленного анализа, поэтому рассматриваются как единое целое. Чтобы добиться решения проблемы периодизации эффективным и выполнимым образом, мы сконцентрируемся на практике перевода, в частности литературного перевода, так как имеется немало примеров исторических исследований в этой области.

Уже в своих ранних подходах к методологическим проблемам истории перевода бельгийский учёный Ливен Д'Халст и английский исследователь Энтони Пим впервые обратились к вопросу периодизации. В 1995 году Д'Халст подчёркивал сложность временного фактора для историка [2, С. 23] и то, как этот вопрос косвенно декларирует себя через периодизацию, используемую в каждом данном случае [там же, С. 24]. Он не углублялся в сложную природу периодов и систем периодизации. Он вместо этого сфокусировался на различии французского историка Фернана Броделя *«longue durée, moyenne durée, and courte durée»* [там же, С. 24-25], которое имеет дело с темпоральной (временной) шкалой исторического подхода, состоящей из долгосрочной, среднесрочной и краткосрочной перспектив, а не делением времени на периоды. Пим, со своей стороны, в 1998 году ссылаясь на периоды в своих размышлениях о диахронической репрезентации частотностей [9, С. 7]. Он фокусировался на распределении данных в соответствии с короткими интервалами времени и не делал комментариев по более широкому вопросу, как периоды могут воздействовать на исследования учёных.

Д'Халст вновь обратился к теме периодизации в 2010 году и обозначил её как метаисториографию с проблемами, к которым разные концептуализации могут привести. [3, С. 398]. В своих рассуждениях [там же, С. 402] он выражает особую обеспокоенность по поводу того, какие временные подразделы использовать, заимствовать ли их из других дисциплин или из комбинации разных разделов, но в итоге его внимание снова обратилось к трёхуровневой временной шкале Броделя. Д'Халст утверждает, что эта шкала «может помочь избежать периодизации, она просто заимствована из истории литературы или из истории идей (таких как литературные движения, геополитические события, и т.д.)» [там же, С. 402-403], хотя он не даёт никакого определённого совета. Подобно Кэрл О'Салливан в её введении к специальному выпуску теории перевода 2012 года, он упомянул, но не исследовал тему периодизации.

В своих размышлениях о периодизации в 2006 году Клара Фоз предложила самые весомые аргументы в пользу дальнейших дебатов и оценок использования периодов, но её призывы не были успешными. Давид Перес Бласкес в 2013 году, например, отмечал, насколько интерес к теории перевода в Испании не подразумевал создание «установленных периодов истории перевода» [7, С. 10]. Фактически он утверждал, что работа

Франциско Лафарги и Льюиса Пегенота 2004 года, на которую мы детально сошлёмся позже, потерпела неудачу, так как в ней использовалась история литературы и культуры как хронологическое руководство [там же, С. 9]. Перес Бласкес вдобавок считал, что создание собственных периодов в Испании для истории перевода «внесёт основной вклад в методологическое звучание исторического исследования и теоретического отражения перевода» [там же, С. 9].

И снова он не внёс никакого вклада в более глубокое исследование на последствия использования заимствованных периодов и не предложил создать периоды на основе перевода. Похожим образом Мигель Вега и Марта Пулидо в 2013 году считали использование литературных периодов неуместным, стремясь «расценивать перевод как действие, которое отвечает специфическим экономическим и социальным условиям и не зависит от предвзятых классификаций» [12, С. 58]. По этому случаю, они предложили специфические междисциплинарные критерии для разработки периодизации конкретно для теории перевода [там же, С. 58-59]. Их предложение, однако, просто заимствовало периоды из других дисциплин, как комбинацию «крупных и неточных разграничений периодов общей истории» со всеми возможными подразделами «тематических единиц» [там же, С. 58].

Более недавний вклад в вопрос периодизации продолжил эту тенденцию поверхностных и неточных рефлексий. Д'Халст уже в 2015 году по-прежнему настаивает на трёхуровневой шкале Броделя и выделяет идентификацию *«les différentes temporalités de la traduction et les interactions entre celles-ci»* [4, С. 294] как одну из восьми задач передачи исторических знаний в рамках теории перевода. И снова он не углубляется в периодизацию, а лишь предлагает «разные временные рамки перевода и взаимодействия между ними». Вклад Кристофера Рандла 2018 года в дебаты тоже остался в рамках границ дискуссии. Он подчёркивал, что история перевода «включает в себя выбор временной шкалы, которая определяется на основе наших источников, и установление периодов, которые становятся рамками, в которых мы интерпретируем эти источники» [10, С. 243], но дальше этих рассуждений он не пошёл.

На основе упомянутого выше анализа можно утверждать, что исследования учёных-переводоведов, как отмечает Мария-Алиса Белле в 2014 году «страдают временами из-за отсутствия пристального внимания к конструкции переводческого дискурса в ходе истории» [1, С. 45]. Изучение перевода с исторической перспективы требует от учёных активного влияния на периодизацию и её применение, на то, как они организуют историю, и, что более важно, на то, как они выстраивают историю в виде повествования. Это понятие, разработанное американским историком и литера-

турным критиком Хейденом Уайтом ещё в 1978 году, подчёркивает тот факт, что при каждом историческом отчёте существует особая интерпретация прошлого, созданная описанием разнообразных событий в их последовательности [там же, С. 58].

Исследование М. А. Белле, например, показало, что существует общая тенденция видоизменять повествование в его линейной последовательности, в которой история – это последовательность улучшений по направлению к тому, что считается лучшей переводческой парадигмой, стратегическим подходом или социокультурной позицией. В нём также подчеркивается важность того, что нужно помнить, что в любом данном моменте есть «несколько видов развивающегося дискурса перевода» в одно и то же время, и в случае литературного перевода они находятся рядом с описанием литературной теории и критики» [там же, С. 59]. Подход линейного развития может скрыть эти параллелизмы и переплетения, а также наше понимание исторических событий, создающее ложный образ их единой и связной последовательности, и значит, истории [10, С. 236].

Нужно помнить, что периоды – это изобретение человека и что, даже будучи одобренными учеными, они никогда не соответствуют объективной реальности [6, С. 113-114]. Однако тот факт, что мы намерены представить исторические реалии через нарративы, основанные на периодах, должен заставить нас задаться вопросом о том, что у нас получится. Мы представляем историю как последовательность революционных преобразований? Или мы видим её как целое, которым движет эволюция к ясной конечной цели? Периоды – это герметичные отсеки, которые идут друг за другом или проникают через слои, частично перекрывающие друг друга в разной степени? Каждый из этих вариантов, как и любая другая возможная перспектива, будет подразумевать разное отношение не только к периодизации и выбору периода, но и к тому, какой вклад может внести это исследование в более глубокий анализ теории перевода.

Периоды не только инструмент, они содержат, по крайней мере, скрытые аргументы. Очевидно, что простой выбор наименований для периодов уже включает видение истории и её подразделов, «поскольку все понятия периодов содержат коннотационное, а не только прямое значение» [8, С. 318]. Например, использование Кенаном Лином «волн» в 2002 году создаёт историю, наполненную неожиданными, массивными культурными сдвигами, в то время как деление Ханну Калеви Рийконена в 2007 году на «эры» представляет собой постепенные, долговременные изменения. Итак, недостаточно подтвердить периоды их удобством применения: нужно обсудить интерпретирующую природу этих полезных инструментов и оценить их способность управлять и порождать идею. Отбирая специфические единицы времени и присваивая им

то или иное наименование, мы строим определённую интерпретацию истории и, следовательно, аргументированные нарративы, «основанные на идеях родства и разнообразия, норм и вариаций, длительности и разъединения» [там же, С. 300].

В случае Франциско Лафарги и Луиса Пегенота образ, который мы получаем о переводе как о дисциплине и профессии, напрямую зависим от литературного движения. В избранной ими системе периодизации Лафарга и Пегенот ограничивали перевод и литературный перевод в особенности вспомогательной ролью по отношению к литературе, до такой степени, что переводческая деятельность была ограничена во времени до интернациональных и национальных вариаций литературной панорамы. Поэтому нужно искать скрытое видение Лафаргой и Пегенотом истории в теоретическом отражении на литературные периоды и сопровождающие их нарративы. Согласно Теду Андервуду, система периодизации, используемая в литературных учениях, строится на видении истории, как «прерывистой» и контрастной, а периоды определяются как «живо вдающиеся в подробности и дифференцирующие исчезающие эпохи, при этом они безоговорочно противопоставляются настоящему и друг другу» [11, С. 3]. Представляя историю перевода через такую серию непродолжительных и контрастирующих фрагментов, он подразумевает циклы переводческой деятельности, в которых каждый период характеризуется как противодействующий предыдущим тенденциям.

Абсолютно другой нарратив появился в 2007 году в сборнике финских учёных Х. К. Рийконена и других. Их многоуровневая периодизация, упомянутая выше, создала сложное видение истории, как основанной на взаимозависимости политики и культуры. Ни в разделах сборника, ни в предисловии к нему они не фокусировались на отдельных факторах, а пытались связать вместе множественные факторы, такие как идеология, экономика, политика и языковая политика [5, С. 9], показывая разнородность всей истории и отдельных периодов. Этот нарратив, кроме того, не делал попыток быть исчерпывающим или окончательным [там же, С. 9] вплоть до того, что традиционное деление времени не подразумевалось для организации материала. Другой критерий, например жанры, использовался для подхода к истории с культурно ориентированной перспективой [там же, С. 10], при этом образ перевода предлагался как существенная часть культурного развития Финляндии.

Особенно подчеркивалась “suomennosten merkitys on sekä kotimaisen kirjallisuuden kehityksessä että kirjallisuusvaikutteiden leviämässä ollut kiistaton” («бесспорная значимость финских переводов в развитии как финской литературы, так и распространения литературного влияния») [там же, С. 9].

Тот факт, что в своём предисловии к сборнику Урпо Ковала и другие предлагали краткие, но точ-

ные соображения о намерениях написания истории литературного перевода на финском языке, является побуждающим доказательством к потребности переводоведов в размышлениях такого рода в теории перевода. Создатели этого сборника осознали, что описание истории включает в себя отбор видения истории, что, в свою очередь, подразумевает специфический нарратив и специфические инструменты. Периоды, как любой другой инструмент исследования, несут явные и скрытые доводы. Особое внимание к этому вопросу только обострит их воздействие, если мы продолжим воспринимать как должное нейтральность системы периодизации, когда она в действительности не нейтральна. Поскольку периодизация – это неотъемлемая часть исторических исследований, учёным нужно активно размышлять о ней и выявлять её нарративный подтекст.

При помощи данного краткого обзора влияния учёных-переводоведов на историю теории перевода и представленных ими примеров мы акцентировали внимание на необходимости в этой дисциплине критически относиться к теме периодизации. Важно, чтобы и преподаватели дисциплины, и отдельные ученые ссылались более часто на временное деление, которое они используют в своих исследованиях, проводимых в рамках проектов. В конце концов, сложно проводить исследования по истории без использования периодов и систем периодизации. Вдобавок, нужно отражать и обсуждать специфические вопросы об использовании и наименовании периодов. Ответы на вопросы «какой», «как» и «зачем», лежащие в основе выбора периодизации, должны быть обоснованы, аргументированы и рассмотрены, а может быть, даже и оспорены со временем последующими исследователями.

Необходимо развивать, в первую очередь, осознание и сразу же после этого навык аналитического обоснования выбора периодизации по отношению к темам исследования и переводам. А именно, нужно попасть в круг герменевтики, что происходит каждый раз, когда учёные планируют и проводят свои исторические исследования.

Споры по вопросу «какой» сосредоточены на том, можно ли заимствовать системы периодизации из других дисциплин или создать периоды на основе критериев отдельных переводов, то есть их потоках между странами / языками, практических стратегиях, теоретических подходах). Дискуссия, несомненно, будет идти в обоих направлениях. При рассмотрении заимствований она будет развиваться вокруг множественных междисциплинарных связей теории перевода и того, как временные каналы, используемые в других дисциплинах, могут быть импортированы в другие исследовательские проекты. Более того, придётся решить, достаточно ли обоснованы эти заимствованные периоды, или они требуют адаптации и в какой степени. Рассуждения о вероятности создания одной или многих систем

периодизации только для данной дисциплины появятся в связи с возможными критериями их использования и практичностью этих критериев.

На вопрос «как» можно ответить сразу обдуманно, недвусмысленно, критически. Как максимум, можно отметить, что выбор периодизации базируется на различных специфических интересах и предположениях, и задаться вопросом, есть ли альтернативные системы периодизации, более привычные для нас. Можно пойти дальше и коснуться последствий и отзвуков того или иного выбора периодизации. Можно обсудить возможные способы отслеживания воздействия этих периодов, как оформления интерпретации, на планирование исследований и анализ материалов, а также влияния частичных или фальшивых образов, которые выбранные периоды оказывают на историю и на практику самого перевода.

При ответе на вопрос «почему» наши размышления должны выйти за рамки определения очевидных причин использования периодов: потому что мы считаем, что они нам нужны, и наши исторические интересы заставляют нас использовать их. Конечно, важно взвесить, зачем вообще следует заниматься периодизацией, и в настоящее время учёные в области теории перевода должны сначала ответить на более важные вопросы в качестве первого шага в своём метаисторикографическом исследовании. Они должны научиться распознавать нарративы, противопоставляемые через выбор периодизации. Важно, во-первых, осознавать, какая история интегрируется в научные проекты, осознанно или неосознанно, и, во-вторых, развивать критический взгляд для определения последствий этих исторических периодов. Можно, конечно, пересмотреть свой выбор и исследовать возможность рассказать множество нарративов с единой системой периодизации. Похожим образом, можно протестировать разнообразие историй, полученных в том случае, когда разные системы периодизации применяются к одному и тому же комплексу материалов.

И последнее, нужно понимать, что эти три вопроса применимы не только к созданию больших литературных переводов. Фактически, они одинаково приемлемы, когда проводятся небольшие исследования в области литературного перевода. При рассмотрении истории периоды, которые используются, не обязательно имеют названия или широкое применение среди ученых. Они могут базироваться на политических изменениях в той или иной стране, на специфических потоках перевода конкретного автора, на взлётах и падениях национального литературного рынка и желании оценить, применима ли гипотеза обратного перевода в этом случае исследования. Правильны ли они? Неправильны? Можно ли по-другому использовать периоды? Чтобы ответить на эти вопросы, требуется расширение масштаба исследований по использованию периодов в области теории перевода.

REFERENCES

1. Belle, M.A. At the interface between translation history and literary history: a genealogy of the theme of 'progress' in seventeenth-century English translation history and criticism / M.A. Belle. – Text : electronic // *The Translator*. – 2014. – Vol. 20, is. 1. – P. 44-63. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13556509.2014.899093> (accessed: 08.11.2020).
2. D'hulst, L. Pour une historiographie des theories de la traduction: questions de methode / L. D'hulst. – Text : electronic // *TTR: traduction, terminologie, redaction*. – 1995. – №. 8(1). – P. 13-33. – URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1995-v8-n1-ttr1482/037195ar/> (accessed: 08.11.2020).
3. D'hulst, L. Translation history / L. D'hulst. – Text : electronic // *Handbook of Translation Studies* / Y. Gambier, L. van Doorslaer (Eds.). – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2010. – Vol. 1. – P. 397-405. – URL: <https://benjamins.com/catalog/hts.1> (accessed: 08.11.2020).
4. D'hulst, L. Quels défis pour l'histoire de la traduction et de la traductologie?. – Text : electronic // *Meta*. – 2015. – № 60 (2), 2015. – P. 281-298. – URL: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2015-v60-n2-meta02055/1032858ar/> (accessed: 10.11.2020).
5. Esipuhe. – Text : direct // *Suomennoskirjallisuuden historia I* / H. K. Riikonen, Urpo Kovala, Pekka Kujamäki, Outi (eds.). – Jyväskylä : Gummerus Kirjapaino Oy, 2007. – P. 9-11.
6. Le Goff, J. Must we divide history into periods? / J. Le Goff. – New York : Columbia University Press, 2015. – 185 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/313124096_Jacques_Le_Goff_Must_We_Divide_History_Into_Periods (accessed: 08.11.2020). – Text : electronic.
7. Pérez Blázquez, D. Critical review of the bibliography on the History of Translation in Spain / D. Pérez Blázquez ; translated by S. Herrero Díaz. – Text: electronic // *MonTI*. – 2013. – № 5. – URL: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35006/1/MonTI_05_05_eng.pdf (accessed: 10.11.2020).
8. Postlewait, T. The criteria for periodization in theatre history / T. Postlewait. – Text : electronic // *Theatre Journal*. – 1988. – № 40 (2), 1988. – P. 299-318. – URL: <https://www.jstor.org/stable/3208321?seq=1> (accessed: 08.11.2020).
9. Pym, A. Methods in translation history / A. Pym. – Manchester : Jerome Publishing, 1998. – 14 p. – URL: <https://books.google.ru/books?id=K-> (accessed: 08.11.2020). – Text: electronic.
10. Rundle, C. Temporality / C. Rundle // *A history of modern translation knowledge: sources, concepts, effects* / L. D'hulst, Y. Gambier (eds.) – Amsterdam : Benjamins, 2018. – P. 235-246. – URL: https://www.researchgate.net/publication/323018213_Temporality (accessed: 10.11.2020). – Text : electronic.
11. Underwood, T. Why literary periods mattered: historical contrast and the prestige of English Studies / T. Underwood. – Stanford : Stanford University Press, 2013. – 210 p. – Text : direct.
12. Vega, M. The history of translation and of the theory of translation in the context of Translation Studies / M. Vega, M. Pulido. – Text: electronic // *MonTI*. – 2013. – № 5. – P. 39-70. – URL: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35000/1/MonTI_05_02.pdf.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.М. Ардашева, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5730-613X.

С.П. Лебедева, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: sv_lebedeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2974-4663.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.M. Ardasheva, Master of Arts in Linguistics, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Non-Language Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5730-613X.

S.P. Lebedeva, Master of Arts in Linguistics, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Non-Language Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: sv_lebedeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2974-4663.

УДК 81'255.2

**Лариса Михайловна Ардашева,
Светлана Павловна Лебедева**
г. Киров

Периодизация истории литературного перевода в некоторых странах

В статье рассматриваются проблемы периодизации в истории литературного перевода. В ней описывается, как ведущие учёные в области теории перевода решают эту проблему, используя разные подходы, даётся сравнительный анализ национальных историй перевода четырёх стран, показывается связь истории перевода с их политической и культурной историей, а также историей литературы. Перевод – понятие историческое, в разные эпохи его можно представить как мощный культурный фактор или как незаметную деятельность в культурном вакууме. Именно историческая потребность определяет тот или иной вид переводческой практики. Как и политика, переводы одного и

того же литературного произведения могут быть консервативными и либеральными, восприниматься по-разному в зависимости от исторического периода и обладать разной релевантностью к национальной истории.

Ключевые слова: литературный перевод, переводоведение, национальные истории перевода, подходы к периодизации, исторические периоды, сравнительный анализ.

**Larisa Mikhaylovna Ardasheva,
Svetlana Pavlovna Lebedeva**
Kirov

Periods in the literary translation histories of some countries

The article deals with the problems of identifying periods in the history of literary translation. It describes how lead scientists in the field of translation theory solve this problem taking different approaches. It also gives a comparative analysis of national histories of translation in four countries and reveals the connection between the history of translation and these of politics, culture and literature. Thus, translation is a historical concept and in different time periods it can be treated either as a powerful cultural factor or as an insignificant activity in cultural vacuum. It is the historical need which determines this or that kind of translation practice. Like policy, different interpretations of one and the same literary work may be conservative or liberal, perceived differently in a particular time period and be relevant or not to the national history.

Keywords: literary translation, translation studies, national histories of translation, approaches to period identification, historical periods, comparative analysis.

Литературный перевод представляет собой вид литературного творчества, в процессе которого произведение, существующее на одном языке, воссоздаётся на другом. Литература, в силу своей словесной природы, единственное из искусств, замкнутое национально-языковыми границами. Распространение искусства слова за пределы той языковой среды, в которой оно создано, и тем самым взаимовлияние и взаимообогащение литератур, становится возможным благодаря переводу. Как доказывает многовековая переводческая практика, искусство слова столь неразрывно связано со стихией родного языка, что оторвать литературное произведение от взрастившей его языковой среды, просто «пересадить» его на другую почву невозможно. Оно должно возродиться на другом языке заново, силою таланта переводчика. От оригинального творчества художественный перевод отличается зависимостью от объекта перевода; переводчик даёт новую жизнь – в иной социально-исторической и национальной среде – уже существующему произведению. Перевод – понятие историческое; разные эпохи вкладывают в него разное содержание и по-разному понимают его взаимоотношение с оригинальной литературой.

Первым, кто в 1972 году заложил основы теории перевода и ввёл термин «переводоведение» («translation studies»), был американско-голландский поэт, переводчик и учёный-переводовед Джеймс Стрэттон Холмс. С тех пор наблюдается постепенный отход от сугубо лингвистической концепции перевода к современной интерпретации его как инструмента межкультурного общения. Большое воздействие на переводоведение оказали последние достижения сопоставительного литературоведения и истории всемирной литературы, с которой тесно связана история перевода.

При проведении исследований в области теории перевода было предпринято немало попыток определить разные фазы, которые составляют ис-

торию перевода. Дискуссия впервые была инициирована Кларой Фоз в 2006 году, но с тех пор, похоже, мало что изменилось. В то время Фоз комментировала субъективную и искусственную природу периодов и то, сколько систем периодизации включает материализм и чувство целостности. Кроме того, Фоз выдвинула несколько предложений для периодизации теории перевода и доказала, что все они использовали предварительно построенное деление с эволюционным контуром и определённый, целенаправленный финал. Предложения по периодизации, которые внесла Фоз, были фундаментальными и подтверждали, что на сегодняшний день теория перевода достигла кульминации и развилась практикой, а в некоторых случаях стала более глубокой и сложной теоретически.

При выполнении исторических исследований в области теории перевода вполне логично предположить действующую, доступную систему периодизации, не задавая себе вопросов о её адекватности по отношению к объекту изучения или подтексту. Хотя историки спорили о таких вопросах на протяжении всего прошлого столетия, «принуждая себя определиться со своим выбором хронологии и периодизации» [1, С. 289], в теории перевода нужно ещё пройти долгий путь их обсуждения. Испанский учёный Самуэль Лопес Алкала в 2001 году утверждал, что существует две отдельные практики в теории перевода – либо следовать традиционным методам (например, периоды Средних веков, Ренессанса и т.д.), либо создать независимую периодизацию [6, С. 117-188]. Такие рефлексии носили индивидуалистический характер и упоминались как до Фоз, так и после неё.

Однако как отдельную тему необходимо исследовать то, что «понятие периодизации работает как контрольное обобщение, неосознанное или непродуманное предположение» [9, С. 317]. И первым шагом здесь будет обсуждение того факта, что большинство исследователей упоминают периоди-

зацию как понятие, которое обязательно нужно рассматривать в исторических исследованиях.

Как было отмечено ранее, в своих размышлениях о периодизации Клара Фоз предложила самые весомые аргументы в пользу дальнейшего обсуждения и оценок использования периодов, но её призывы не увенчались успехом. Испанский учёный Давид Перес Бласкес, например, отмечал, насколько интерес к теории перевода в Испании не подразумевал создание «установленных периодов истории перевода» [8, С. 10]. Фактически он утверждал, что работа его соотечественников Франсиско Лафарги и Луиса Пегенота, на которую мы подробнее сошлёмся позже, потерпела неудачу, так как в ней использовалась история литературы и культуры как хронологическое руководство [Там же, С. 9]. Перес Бласкес вдобавок считал, что создание собственных периодов в Испании для истории перевода «внесёт основной вклад в методологическое звучание исторического исследования и теоретического отражения перевода» [Там же, С. 9].

Подобное отсутствие метаисторикографической рефлексии, к сожалению, широко распространено в случае переводоведческих исследований. Это хорошо проиллюстрировано анализом четырёх национальных историй перевода и/или литературного перевода. Сравнительное исследование историй перевода Китая – Кенаном Лином, Финляндии – Ханну Рииконеном, Урпо Ковалой и другими, Турции – Салихой Паркер, Шехназом Тахиром Гюрчайларом и Джоном Милтоном, а также Испании – Франсиско Лафаргой и Луисом Пегенотом показывает, что учёные, занимающиеся теорией перевода, не уточняют, какой вид системы периодизации они используют. Фактически, эти истории отражают огромное разнообразие систем периодизации, а также сложности усвоения периодов, базирующихся на политической и/или культурной истории в теории перевода. Истории перевода Испании и Финляндии, из-за их длительности и детального изучения отдельных периодов, также отражают сложность выбора единой системы периодизации, которая подходит к течениям и колебаниям, свойственным теории перевода.

В своей вступительной статье к истории перевода Турции Салиха Паркер [7, С. 3-8] использовала систему периодизации на основе политической истории Турции. Фактически два главных периода, используемых для обрамления повествования, – это Османская империя и Турецкая Республика, разделённые 1923 годом, как границей между ними. Несколько исторических вех было введено, чтобы обозначить лингвистические и культурные изменения внутри этих длительных периодов (например, доминирование турецкого языка к XVI веку или реформа алфавита 1928 года), а также решения правительства, влияющие на практику перевода. В итоге выделились переводы «эпохи тюльпанов» (1718-1730гг.) или периода модерни-

зационных реформ Танзимата (1856-1876гг.). Разделение между Османской империей и периодом Республики позднее использовалось для организации глав в монографии по истории перевода. Интересен, с этой точки зрения, параллельный период, основанный на культурном «переходе». Его использовали как противовес чувству «разрыва», которое могло возникнуть из-за политического сдвига от империи к республике. Более того, этот период ненароком обратил турецкую теорию перевода в прогрессивную преемственность.

В своих комментариях во «Введении» к теории перевода в Турции Салиха Паркер и её коллеги неоднократно указывали на поворотную точку, символизирующую создание Турецкой Республики. Связывая это политическое событие с «влиянием Запада, то бишь модернизацией» [Там же, С. 1] в стране, С. Паркер и др. подразумевали, что нарратив распада и прогресса, радикальных изменений зависит от «разрыва с Османским прошлым», имевшим место в 1923 году [Там же, С. 1]. Подобная риторика раскола отразилась в двух особенностях книги: в распределении статей по разделам и в выборе лексики для вступления и предисловия. Три раздела книги – «Раздел I. Османские концепции и практики перевода», «Раздел II. Переход и трансформация» и «Раздел III. Республиканский революционный переворот: идеология и политика», – казалось, имели хронологический характер.

Однако второй раздел был вписан во временные рамки периода революции с краткой ссылкой на Османскую империю, чтобы представить эволюцию практики перевода. По отношению к этой группе статей, издатели сами часто использовали слово «трансформация» и его дериваты [Там же, С. 16], а также ссылки на «заметные изменения», «главное культурное событие» и «постепенное развитие» [Там же, С. 16]. Этот семантический выбор подразумевал определенный прогресс, происходящий с более или менее радикальными изменениями и приведший к современной «динамике перемен», таким образом, представляя перевод как мощный культурный фактор.

Данная попытка соединить два явно противоположных периода через повторяющийся период контрастирует с системой прерывистой периодизации, избранной Кенаном Лином для теории перевода в Китае. Лин фактически обозначил пять главных периодов, или «волн перевода», как он их называл, на основе текстов, переведённых на китайский язык: тексты буддийского периода (148-1037гг.), период западных научно-технических текстов в конце династии Мин (1368-1644гг.), период западных социально-гуманитарных текстов в конце династии Цин (1644-1911гг.), период русских и социалистических текстов (1950-е годы) и период массовых переводов (начиная с 1970-х годов). Решение Лина обозначить только эти периоды основывалось скорее не на его взглядах исто-

рической причинности, а на критериях перевода, в отличие от политической периодизации Паркер. Кроме того, система периодизации Лина оказала интересное влияние на характер истории: Лин представляет историю как прерывистую последовательность поворотных пунктов и несимметричных фаз вместо цепи взаимосвязанных событий.

В своём историческом отчёте о Китае Кенан Лин предложил более ясное видение истории. Хотя он не очень живо отразил интерпретацию исторических событий, он отметил, что каждый период был следствием «нужд и потребностей истории» [5, С. 172], а также «последних дней династии Цин. Потребность учиться у других стран очень чувствовалась и осознавалась» [Там же, С. 175], приводя к периоду, в центре которого оказался перевод книг западной цивилизации и общественно значимых научных текстов. Нарратив Лин имеет функциональную причинность: периоды и история определяются особыми потребностями, которые производят определённый вид переводческой практики в ответ на эти потребности. Согласно этому нарративу, перевод – это просто реакция: деятельность переводчиков незаметна, и перевод не имеет собственной жизни, пока «не появляется культурный вакуум» [Там же, С. 175].

Третий способ периодизации истории перевода можно найти в работе Ф. Лафарги и Л. Пегенота «История перевода в Испании» («Historia de la traducción en España»). Периоды, выбранные издателями, появились главным образом в литературе, хотя авторы разных областей часто связывали эти периоды с политическими фазами и событиями. Таков, например, случай с романским периодом: смерть Фердинанда VII в 1833г. и конец абсолютизма в Испании считали началом периода [4, С. 321], а публикацию первого реалистического романа в 1849г. расценили как его упадок [Там же, С. 323]. Однако в конце книги политика стала преобладать, и два последних раздела, связанных с испанским языком, касались гражданской войны в Испании (1936-1939гг.) и её политических и культурных последствий, то есть появления диктатуры Франко и её всеохватывающего контроля.

Эти периоды истории перевода появились в истории Испании в хронологическом порядке, хотя и с несовпадениями и пробелами в содержании. Издатели, должно быть, сделали это намеренно, чтобы было легче связать переводы с “las poéticas vigentes o generalmente aceptadas en cada período” («силой поэтики или общепринятым в каждом периоде») [Там же, С. 16]. Использование ими предварительно очерченных литературных периодов, однако, не соответствовало разделам истории языка басков, каталонцев и галисийцев, где появились несоответствия, пробелы и политические (под)разделы. В подразделе галисийского языка, например, региональному возрождению (*Rexurdimento*) 1888 года, национальному движению Галисии (1917-1936гг.) и

периоду Франко (1936-1975гг.) придаётся первостепенное значение. Смещение множественных слоёв периодизации в вышеуказанных примерах – очень распространенная стратегия для историков перевода. В конце концов, переводческая деятельность происходит не в вакууме, культурном или социально-политическом. Невозможно просто стереть взаимосвязи, существующие между переводческой деятельностью и её меняющимися контекстами, даже если целью исследователей является написание истории перевода с периодами, базирующимися на переводческих критериях, «независимо от знаменательных дат и национальных политических режимов» [10, С. 226].

Простое отражение этого вопроса можно увидеть в примерах, приведённых Кристофером Рандлом [13, С. 244] для иллюстрации того, как политический период диктатуры генерала Франко в Испании (1936-1975гг.) стал основой, на которой исследователи интерпретируют свои материалы. Марта Риоха Беррокаль в 2010 году использовала для своего исследования временные рамки пребывания у власти Мануэля Фраги, министра Информации и туризма в 1962-1969гг. [12], в то время как Кристина Гомес Кастро в 2008 году взяла новый закон о цензуре 1966 года как точку отсчёта для своего исследования цензуры последних лет эпохи Франко [2]. Это различие между их системами периодизации освещает два главных вопроса: 1) периодические системы не универсальны, даже среди членов одной группы исследователей; 2) выбор периодизации определяет вид исторических отчётов, которые предлагают исследователи. М. Риоха Беррокаль сосредоточилась в своём отчёте на том, как период Фраги повлиял на оценку цензуры, обнаружив связь между единоличной политически мощной фигурой и выполнением переводов в период с 1962г. по 1969г. К. Гомес Кастро, с другой стороны, в своём выборе периода продемонстрировала изменения в стратегии переводчиков в результате законодательных актов, преуменьшая их работу по дальнейшему развитию стратегии, принятой в первые тридцать лет диктатуры.

Чтобы продемонстрировать необходимость активно отображать историографические решения, представим критический обзор периодизации истории перевода Джейн Остен, выполненный испанским учёным в области теории перевода Исисом Эрреро Лопесом [3]. Для анализа столетней истории перевода литературных произведений английской писательницы Джейн Остен на испанский язык он отследил периодизацию во время диктатуры Франко (1936-1975гг.). Так как в центре анализа было воздействие цензуры Франко на переводы романов Остен, такая отправная точка казалась обоснованной, хотя в то время никто не думал об их социально-политических и культурных подтекстах. Через этот выбор учёный установил дихотомию старых консервативных переводов и

современных, более либеральных переводов после диктатуры, следуя гипотезе обратного перевода.

В своём более позднем анализе И. Эрреро Лопес отвёл центральную роль работе переводчика и публикациям романов Остен. Так, он скомпилировал хронологическую диаграмму политических и культурных событий и явлений в Испании вместе с публикацией статистики и данных всех изданий переведённых произведений Остен на испанский язык. Это позволило подтвердить нужность существующих периодов, таких как первый период правления Франко (1936-1959гг.) и второй период правления Франко (1960-1975гг.), а также создать специфические периоды, например, двухсотлетней годовщины смерти писательницы (2011-2019гг.). Наблюдение за движением литературного рынка помогло не только идентифицировать множественные причины популярности Остен в Испании в данные периоды времени, но и связать переводческие потоки с экономическими, социально-политическими и культурными направлениями. Таким образом, деление на первый и второй периоды Франко оказалось более подходящим для изучения истории перевода романов Остен в Испании, чем, например, деление, созданное новым законом о цензуре 1966 года, используемое К. Гомес Кастро для исследования цензуры последних лет правления Франко. Таким же образом фокусирование на пиках публикаций подчеркнуло деятельность издателей и переводчиков, выдвинув на первый план отдельных личностей в данной истории перевода.

Использование сложной системы периодов является, однако, таким же рискованным, как и заимствование целой системы периодизации из других дисциплин без рассмотрения смысла такого решения. В конечном счёте, комбинирование систем периодизации включает в себя соединение потенциально разного видения истории с предположениями о единстве каждого периода, причинами разделения, и их индивидуальным описательным обрамлением, приводящим к единому целому.

По этой причине теория литературного перевода финского языка, предложенная Ханну Рииконеном в 2007 году, считается среди учёных-переводоведов достойным воплощением эффективной системы периодизации. Х. Рииконен создал, во-первых, огромную структуру в соответствии с политическими периодами финской истории – эра шведского правления (1250-1809гг.), эра автономии в составе Российской империи (1809-1917гг.), и эра независимости (с 1917г.). В рамках этой политической структуры, которая, конечно, имела значительные отзвуки финского языка и культуры, авторы и издатели применили различные методы временного погружения. Иногда они руководствовались культурными посылами, например, литературными жанрами, языками или интернациональным или национальным культурным движением. В других случаях – политически-

ми обстоятельствами, вроде периодов между войнами, а иногда – комбинацией того и другого, например эра стабильности (приблизительно конец 1800-х – начало 1900-х гг.). Более того, когда этого требовал материал, громоздкие политические периоды разрушались и заставляли заниматься сложной переводческой деятельностью. Этот случай относится к переводу классики, которая охватывает временной период, простирающийся с 1800 года до 1930-х годов.

По сути Ханну Рииконен коротко отразил вопросы периодизации. Фактически он чётко сформулировал, что компилирование “*ei pyri olemaan kauttaaltaan kronologisesti etenevä ‘suuri kertomus’ suomennosten vaiheista*” («не нацелено на уважительное отношение к хронологически прогрессирующему повествованию истории финского перевода») [11, С. 10]. Самой интересной особенностью системы периодизации, используемой в этой теории перевода, является то, что ей присуща «тягучесть» («malleability»). Возможность реорганизовывать и ремоделировать периоды в соответствии с изучаемыми материалами делает их полезным инструментом для исследователей, содействуя расширению масштабов исследования, а не их ограничению. Тем не менее, такая сдвигаемая система периодизации может привести к проблемам, когда цель исследования затрагивает проблемы дисциплины в целом, такие как методологию и историографию перевода.

На основе проведённого выше анализа можно утверждать, что исследователи почти всегда воспринимают периодизацию как должное [9, С. 306]. Фактически история перевода в Турции, Китае и Испании включила существовавшие до этого временные единицы без учёта, даже вскользь, последствий использования этих систем периодизации, в отличие от Рииконена. Когда С. Паркер, К. Лин, Ф. Лафарга и Л. Пегенот решили инкорпорировать периоды из других дисциплин, они одобрили обоснованность этих систем, их пригодность и концептуализацию истории. Вопрос заключается не в том, следует ли заимствовать периоды из других дисциплин или создавать свои собственные, так как это может привести к редуцированной перспективе, с точки зрения множественных интересов теории перевода как дисциплины. Дискуссия должна фокусироваться на тех откликах, которые системы периодизации, заимствованные или вновь созданные, будут иметь в концепции истории перевода и дисциплине «теория перевода».

В четырёх национальных теориях литературного перевода, рассмотренных выше, интерес исследователей к выбранным периодам оправдывал использование этих специфических систем периодизации. Только в очень редких случаях исследователей беспокоил исторический нарратив, который они предлагали, или разногласия, к которым эта периодизация могла привести. В каждом слу-

чае периодизации лежащее в её основе видение истории проявлялось в дискурсе, при проецировании личных и общинных представлений о настоящем и прошлом. Более того, будучи вплетёнными

в неявные нарративы, мы можем столкнуться с разным восприятием перевода и его релевантностью к национальной истории.

REFERENCES

1. The new world history: A field guide for teachers and researchers / eds. R.E. Dunn, L.J. Mitchell, K. Ward. – Text : direct // Oakland: University of California Press, 2016. – 655 p.
2. Gómez Castro, C. Translation and censorship in Franco's Spain: Negotiation as a pathway for authorization / C. Gómez Castro. – Text : electronic // Translation and negotiation: Proceedings of the seventh annual Portsmouth translation conference / ed. C. O'Sullivan. – Portsmouth : University of Portsmouth, 2008. – P. 63–76. – URL: https://www.academia.edu/3406558/Translation_and_censorship_in_Franco_s_Spain_negotiation_as_a_pathway_for_authorization (accessed: 10.11.2020).
3. Herrero López, I. Jane Austen through Francoist customs: what censorship file can tell about the publishing world of the First Francoism (1936-1959) / I. Herrero López. – Text: electronic // Parallèles. – 2016. – № 28 (2). – P. 62-75. – URL: https://www.paralleles.unige.ch/files/5715/2839/0413/Paralleles_28-2_2016_herrero-lopez.pdf (accessed: 10.11.2020).
4. Historia de la traducción en España / eds. F. Lafarga, L. Pegenaute. – Salamanca : Editorial Ambos Mundos, 2004. – 872 p. – URL: https://www.researchgate.net/publication/314848690_Lafarga_F_y_L_Pegenaute_eds_2004_Historia_de_la_traducion_en_Espana_Salamanca_Editorial_Ambos_Mundos_872_p (accessed: 10.11.2020). – Text: electronic.
5. Lin, K. Translation as a catalyst for social change in Chin / K. Lin. – Text : direct // Translation and power / eds. M. Tymoczko, E. Gentzler. – Amherst and Boston : University of Massachusetts Press, 2002. – P. 160-183.
6. López Alcalá, S. La historia, la traducción y el control del pasado / S. López Alcalá. – Madrid : Universidad Pontificia Comillas, 2001. – URL: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2002-v47-n1-meta691/008000ar/> (accessed: 08.11.2020). – Text: electronic.
7. Paker, S. Introduction / S. Paker, Ş. Tahir Gürçağlar, J. Milton. – Text : electronic // Tradition, tension and translation in Turkey // eds. Ş. Tahir Gürçağlar, S. Parker & J. Milton. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2015. – P. 1-24. – URL: <https://benjamins.com/catalog/btl.118> (accessed: 08.11.2020).
8. Pérez Blázquez, D. Critical review of the bibliography on the History of Translation in Spain / D. Pérez Blázquez, trans. S. Herrero Díaz. – Text: electronic // MonTI 5 trans. – 2013. – URL: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35006/1/MonTI_05_05_eng.pdf (accessed: 08.11.2020).
9. Postlewait, T. The criteria for periodization in theatre history / T. Postlewait. – Text: electronic // Theatre Journal. – 1988. – № 40(2). – P. 299-318. – URL: <https://www.jstor.org/stable/3208321?seq=1> (accessed: 08.11.2020).
10. Pym, A. Shortcoming in the historiography of translation / A. Pym. – Text: electronic // Babel. – 1992. – № 38(4). – P. 221-235. – URL: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/research_methods/1992_history.pdf (accessed: 08.11.2020).
11. Riikonen, H.K. Suomensuomenkirjallisuuden historia : vols. 1-2 / H.K. Riikonen, U. Kovala, P. Kujamäki, O. Paloposki. – Jyväskylä : Gummerus Kirjapaino Oy, 2007. – Text : direct.
12. Rioja Berrocal, M. English-Spanish translations and censorship in Spain 1962-1969 / M. Rioja Berrocal. – Text: electronic // TRAlinea. – 2010. – № 12. – URL: http://www.intralinea.org/archive/article/English-Spanish_Translations_and_Censorship_in_Spain_1962-1969 (accessed: 08.11.2020).
13. Rundle, C. Temporality / C. Rundle. – Text: electronic // A history of modern translation knowledge : sources, concepts, effects / eds. L. D'hulst, Y. Gambier. – Amsterdam : Benjamins, 2018. – P. 235-246. – URL: https://www.researchgate.net/publication/323018213_Temporality (accessed: 08.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.М. Ардашева, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5730-613X.

С.П. Лебедева, магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: sv_lebedeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2974-4663.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.M. Ardasheva, Master of Arts in Linguistics, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Non-Language Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: ardasheva.larisamikhaylovna@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5730-613X.

S.P. Lebedeva, Master of Arts in Linguistics, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Non-Language Majors, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: sv_lebedeva@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2974-4663.

**Ирина Александровна Балакина,
Ольга Джураевна Мунарова**
г. Екатеринбург

Языковые особенности публичной речи на платформе "TED talks"

Данная статья посвящена анализу 10 самых просматриваемых видео на платформе TED talks. Рассмотрены 6 языковых особенностей: использование местоимения «мы» в значении «я» и «вы»; применение особых глагольных форм; вводные конструкции, содержащие обращение к слушателям; употребление в речи побудительных предложений; вопросно-ответное единство; этикетные речевые формулы. В работе иллюстрируются все актуальные концепции развития онлайн платформы, которая набирает свою популярность в современном обществе, с подробным объяснением всех языковых особенностей и их взаимосвязанном и логическом построении в произведенной речи.

Ключевые слова: публичная речь, платформа TED talks, языковые особенности, вопросно-ответное единство, вводные конструкции, побудительные предложения, этикетные речевые формулы, особые глагольные формы.

**Irina Aleksandrovna Balakina,
Olga Djuraevna Munarova**
Ekaterinburg

Language features of public speech on the "TED talks" platform

This article considers and analyzes the 10 most viewed videos on the TED talks platform. 6 language features are considered: the use of the pronoun "we" in the meaning of "I" and "you"; the use of special verb forms; introductory constructions containing an appeal to listeners; the use of incentive sentences in speech; question-and-answer unity; etiquette speech formulas. The paper illustrates all the current concepts of the development of an online platform that is gaining popularity in modern society, with a detailed explanation of all language features and their interrelated and logical construction in the speech produced.

Keywords: public speech, TED talks platform, language features, question-and-answer unity, introductory constructions, incentive sentences, etiquette speech formulas, special verb forms.

В современном мире, где правят информационные технологии, люди делятся своими открытиями не только на очных конференциях, но и на онлайн платформах. Одной из самых популярных языковых платформ на сегодняшний день является международная платформа "TED Talks", где люди со всего мира могут обратиться к данной платформе, преследуя абсолютно разные цели. На данном этапе развития, многие школы используют официальные видео материалы с данной платформы, для наглядного обучения детей и воспитания в них с ранних лет, навыков общения и конечно же публичной речи.

Официальная расшифровка TED – Technology Entertainment Design, где главной целью данной платформы, как говорят сами основатели, является распространение и развитие уникальных идей. Данная платформа является известной, прежде всего своими ежегодными конференциями и обилием самых разнообразных идей, прозвучавших на конференциях представителями различных народностей. Помимо этого, данная языковая платформа является уникальной не только благодаря всем вышеперечисленным причинам, но также подобного рода конференции проходят как живую, также и онлайн. Именно поэтому данная платформа является одним из самых успешных реализованных проектов, так как люди с разных частей света могут насладиться полезным просмотром того или иного видео в онлайн режиме.

Публичная речь – это в первую очередь устная форма речи, где оратор – это в первую очередь человек, произносящий речь, а во – вторых, правильно ее преподносящий. «В теории публичной речи комплекс знаний и умений по подготовке и произнесению речи понимается как ораторское искусство, которое включает умение формулировать тезис, умение подбирать материал, умение доказывать, умение опровергать, а также речевое мастерство» [3, С. 6].

Для того, чтобы публичная речь влияла на слушателя, была интересной и увлекательной, стоит использовать и знать определённые языковые особенности:

1) Использование местоимения «мы» в значении «я» и «вы». Данный прием создает эффект непринужденного разговора, он помогает усилить контакт между аудиторией и оратором. К тому же данный прием способствует развитию так называемого «совместного мышления».

Например: «Мы не можем оставить данную проблему без внимания, нам стоит внимательнее подходить к способам ее решения». «Мы с вами на пороге нового открытия, мы должны понимать всю важность данного изобретения».

2) Следующим приемом, входящим в языковые средства публичной речи является применение особых глагольных форм.

Например: «Стоит отметить, что данная проблема не имеет единого решения, я предоставил вам

один лишь вариант возможного решения данного вопроса». «Отметим еще раз актуальность данной проблемы в 21 веке». Также можно использовать такие глагольные формы в речи как: рассмотрим проблему, поясним, попробуем понять и другие.

3) Вводные конструкции, содержащие обращение к слушателям, тоже являются основополагающим фактором образования и развития публичной речи. Это обуславливается именно тем, что связующие конструкции, помогут придать речи «тягучесть» и одновременно легкость, поскольку подобного рода конструкции хорошо сочетаются со всеми остальными формирующими частями предложения и если посмотреть на картину в целом, то это довольно объемная и хорошо сконструированная работа. Например: как вы видите, как вы понимаете, как вы знаете и др. Данные конструкции помогают слушателю подготовиться к восприятию новой информации.

4) Следующим явно выраженным элементом, участвующим в формировании публичной речи является употребление в речи побудительных предложений.

5) Далее следует упомянуть другое языковое средство, которое не уступает предыдущим, это вопросно-ответное единство. Данный прием служит незаменимым помощником для создания ситуации непосредственного общения. Оратор задает вопрос и сам же на него и отвечает. Например: «Что же заставляет нас постоянно возвращаться к данной проблеме? Дело в том, что данная проблема актуальна всегда, и никто еще не нашел единого решения». Данный прием, хорошо используется для того, что привлечь наиболее внимание аудитории и заставить ее сосредоточиться на проблематике данного вопроса. Риторический аспект данных вопросов помогает аудитории прийти к собственному умозаключению, основываясь на задумках и идеях автора, а также помогает обеспечить устоявшуюся базу для формирования своего личного видения данной проблемы.

6) И последним языковым средством в данном списке, можно считать этикетные речевые формулы, которые входят в зачин и концовку речи. Здесь «Этика ораторской речи – это устойчивые единицы, принятые в ораторской практике и необходимые для поддержания общения в избранной тональности» [5, С. 48].

Главной функцией указанных речевых формул является функция вежливости, которая устанавливает характер отношений между оратором и слушателем. Во время заседания депутатов уместно использовать такие речевые формулы: уважаемый председатель, уважаемый президиум, товарищи и др. От ситуации выступления зависит выбор формул речевого этикета. Выделяют официальные формулы (дамы и господа, товарищи), нейтральные (разрешите начать свое выступление с, разрешите на этом прерваться) и эмоциональные (Дру-

зья! Я хочу вас поблагодарить за внимание, мне было очень приятно выступить перед вами).

Таким образом, публичную речь составляют различные смысловые блоки. Они помогают оратору составить наиболее грамотную, хорошо продуманную и вместе с этим хорошо оформленную речь. Языковые средства выполняют огромную роль в формировании более тесного контакта со слушателями, стоит отметить значимость не только вербальных, но и невербальных средств общения, поскольку именно в их совместном использовании, слушатель сможет найти причинно-следственную связь между словами оратора и своим собственным пониманием происходящей ситуации.

Далее рассмотрим детальный разбор 10 популярных видео на платформе TED:

1) Simon Sinek “How great leaders inspire action?”

Проанализировав данное видео, можно выделить, что Саймон использовал многие языковые особенности из перечисленных в своей публичной речи. Прием вопросно-ответного единства в речи Саймона Синека и использование местоимения «мы» вместо «ты» и «я» являются сами часто используемыми приемами. В течение всего выступления было задано множество вопросов для поддержания контакта с аудиторией. Например, начало выступления началось с вопросов: “How do you explain when things don't go as we assume? Or better, how do you explain when others are able to achieve things that seem to defy all of the assumptions?” Одним из примеров использования местоимения «мы» может служить цитата слов Саймона, сказанных в конце выступления. “Whether they're individuals or organizations, we follow those who lead, not because we have to, but because we want to. We follow those who lead, not for them, but for ourselves. And it's those who start with "why" that have the ability to inspire those around them or find others who inspire them”.

Также были использованы некоторые вводные конструкции, побудительные предложения и глагольные формы, но в незначительном количестве.

Ярко выраженных этикетных речевых формул замечено не было, кроме стандартного окончания любой публичной речи. Фразы: Thank you very much.

2) Brene Brown “The power of vulnerability”.

Анализ показал, что данное видео не имеет одного какого-то приема, который бы оратор использовал повсеместно. В видео есть примеры почти всех приемов. Например: прием использования местоимения «мы» “we're talking about expanding perception”, использования вопросно-ответного единства “And all you can think about is that opportunity for growth, right?”, прием использования вводных конструкций, обращенных к слушателям “And I thought, you know, I am a storyteller. So I thought, you know what, I'm going to start with con-

nection". Стоит отметить, что этикетные речевые формы замечены не были, кроме благодарности в конце выступления.

3) Cameron Russell "Looks aren't everything. Believe me, I am a model"

В своей речи, Кэмерон чаще всего использует вводные конструкции, содержащие обращение к слушателям. Например: "And if you ever are wondering...". Прием вопросно-ответного единства Кэмерон Рассе использует в интересном формате, она не задает прямой вопрос аудитории, а повествует о том, какие вопросы ей часто задавали. Например: "I'm going to answer the questions that people always ask me". Один раз в своей речи она обращалась к приему использования местоимения «мы». Использования побудительных предложений, глагольных форм или этикетных речевых формул замечено не было (кроме приветствия и прощания).

4) Robert Waldinger "What makes a good life? Lessons from the longest studies of happiness".

Проведенный анализ показал, что Роберт Уолдингер в своей публичной речи чаще всего использует два приема. Вопросно-ответное единство – это первый прием, который использует оратор. Роберт задает много вопросов, на которые сам же и отвечает. Ярким примером служит начало его публичной речи, которую он начинает с вопроса: "What keeps us healthy and happy as we go through life?" Второй прием, который был многократно использован в речи оратора – это использование местоимения «мы» в значении «ты» и «я». Например: "We're given the impression that these are the things that we need to go after in order to have a good life." Вводные конструкции, глагольные формы и побудительные предложения практически не употреблялись.

5) Shawn Achor "The happy secret to better work"

Анализ показал, что Шон Ачор в своей публичной речи чаще всего прибегает к использованию вводных конструкций, содержащих обращение к слушателям. В его речи часто встречаются такие вводные конструкции: *as most of you know*, *you could see* и т.д. Также оратор прибегает к использованию местоимения «мы». Например: *and we know that's*. Других языковых особенностей, рассмотренных выше, замечено не было.

6) Tom Thum "The orchestra in my mouth"

Зачастую Том использует в речи вводные конструкции, содержащие обращение к слушателям. Например: *you know*, *if you guys haven't figured it out already* и т.д. "Ladies and gentlemen" – одна из этикетных речевых форм, которую Том активно использует в своей речи, когда обращается к зрителям. Других языковых особенностей публичной речи замечено не было.

7) Celeste Headlee "10 ways to have a better conversation"

В своей речи Селеста отводит значительную роль личным местоимением, поскольку это является лучшим способом взаимодействия с аудиторией. К примеру: *All right, I want to see a show of hands; And how many of you know; You know, it used to be* прочее. Здесь также можно заметить связанные конструкции, которые помогают Селесте найти общий язык с аудиторией, и правильно направлять ее по своему плану.

8) Maz Jobrani "A Saudi, an Indian and an Iranian walk into a Qatari bar"

В данном видео прослеживается частое использование вводных конструкций, что помогает наладить хороший контакт с аудиторией, где оратор представляет себя и свою публику как одно общее целое. Примерами такого приема могут служить следующие выражения:

You know, like sometimes you run into people that you think know the city well, but they don't know it that well; But no, guys, really, it is exciting to be here и прочее.

9) Thomas Suares "A 12-year-old app developer"

Анализ показал, что в видео преобладает прием вопросно-ответного единства, представленное, как и в стандартном формате, обращения с вопросом к аудитории, так и в отсылке к часто задаваемым вопросам от других людей на протяжении всей жизни.

"Многие люди спрашивают меня- *A lot of people ask me, how did I make these?*" Однако также можно рассмотреть примеры обычного вопросно-ответного единства: *"Where do you go to find out how to make an app?"*

10) Andrew Solomon "Depression, the secret we share"

Как и в предыдущих анализах видео, здесь также можно рассмотреть наличие определённого местоимения «мы», где оратор все время поддерживает связь и не теряет контакта со своей аудиторией.

К примеру, в следующей фразе можно рассмотреть местоимение «мы»: *"We know depression through metaphors"*. А в следующих примерах присутствуют вводные конструкции, как один и приемов языковых средств: *"If you have a loss and you feel incredibly unhappy, and then, six months later, you are still deeply sad, but you're functioning a little better, it's probably grief, and it will probably ultimately resolve itself in some measure"*.

Исходя из всего вышеуказанного, можно сказать, что во время проведения анализа 10 видео, был сформирован ряд самых популярных языковых средств, использовавшихся во время проведения публичной речи. Данные отражены на рисунке 1:

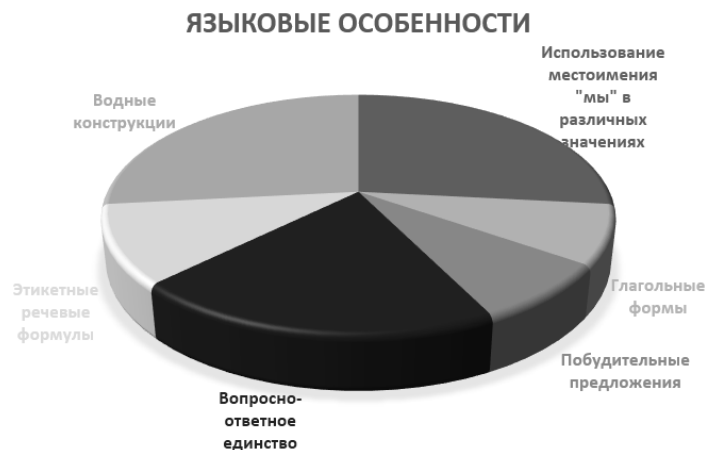


Рис. 1. Самые популярные языковые средства, использующиеся во время проведения публичной речи

Анализируя данную диаграмму, можно сказать, что такое языковое средство как, использование местоимения “мы” в различных значениях и введение вводных конструкций, считаются наиболее популярными среди других языковых приемов, использованными авторами видео материалов, анализ которых был произведен выше. Здесь стоит сказать о том, что именно данные два приема считаются наиболее распространенными и являются основными языковыми средствами в 6 видео из 10.

Следующую позицию возглавляет такой прием, как вопросно-ответное единство, так как было упомянуто при разборе 4 из 10 видео.

Что же касается, этикетно-речевых формул, то здесь стоит упомянуть тот факт, что данный прием является обязательным и используется абсолютно во всех видео материалах, однако только в 2 видео

из 10, данный прием был задействован весьма масштабно.

Такие языковые средства, как применение глагольных форм и употребление в речи побудительных предложений, являются наименее приоритетными среди остальных 6 способов, так как были упомянуты всего лишь единожды. Однако, это не исключает того условия, что данные языковые средства имеют немаловажное значение в формировании грамотной и насыщенной публичной речи.

Тем самым, стоит сказать, что языковые средства являются отличным фундаментом в построении грамотной публичной речи, благодаря которой можно вызвать доверие у аудитории и набрать огромное количество своих сторонников не только в пределах данной языковой платформы, но и за ее пределами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галюк, И.В. Культура публичной речи : учеб.-метод. пособие для ДПО / И.В. Галюк. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2016. – 6 с. – Текст : непосредственный.
2. Скорикова, Т.П. Культура публичной речи : метод. материалы по спецкурсу / Т.П. Скорикова. – Москва : МИИТ, 2001. – 48 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Galjuk I.V. Kul'tura publichnoj rechi: ucheb.-metod. posobie dlja DPO [The culture of public speech]. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij juridicheskij institut (filial) Akademii General'noj prokuratury Rossijskoj Federacii, 2016. 6 p.
2. Skorikova T.P. Kul'tura publichnoj rechi: metod. materialy po speckursu [The culture of public speech]. Moscow: MIIT, 2001. 48 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.А. Балакина, Кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»; доцент кафедры делового иностранного языка, ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: Irina_m1983@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-7424-0344.

О.Д. Мунарова, студент, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: Olgamunarova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8703-2464.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.A. Balakina, Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Ural State Pedagogical University; Associate Professor of the Department of Business English, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia, e-mail: Irina_m1983@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-7424-0344.

O.D. Munarova, Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: Olgamunarova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8703-2464.

Валентина Игоревна Викулина,
Татьяна Вячеславовна Каширина
г. Уссурийск

Субъектная структура стихотворения В.С. Высоцкого «Мой Гамлет»

В статье представлен композиционный анализ стихотворения В.С. Высоцкого «Мой Гамлет» с учетом интертекстуальных связей. Цель исследования - проанализировать выбранное стихотворение с точки зрения субъектной организации, принимая во внимание сценический опыт В. Высоцкого. Авторы наблюдают за субъектом речи в стихотворении, соотносят ключевые детали и образы с трагедией Шекспира, с событиями жизни биографического автора, с широким культурным контекстом. Для достижения поставленной цели применяется системно-целостный метод анализа, который включает в себя литературную герменевтику, интертекстуальный анализ и биографический подход. Стихотворение анализируется с опорой на основы теории литературы в области субъектной организации лирики, сделан вывод о том, что носитель авторского сознания в тексте – лирический герой в роли Гамлета. Статья посвящена проблеме субъектной организации лирики Высоцкого.

Ключевые слова: субъект речи, лирика, герой ролевой лирики, лирический герой, мотив, катрен, монолог.

Valentina Igorevna Vikulina,
Tatiana Vyacheslavovna Kashirina
Ussuriysk

The subjective structure of the poem “My Hamlet” by V. Vysotsky

The article presents a compositional analysis of the poem “My Hamlet” by V. Vysotsky in the context of intertextual connections. The purpose of the research is to analyze the poem in terms of the subject organization taking V. Vysotsky's stage experience into account. Authors observe the subject of speech in a poem, relate key details and images with Shakespeare's tragedy, with the events of the biographical author's life, with a wide cultural context. To achieve this goal, a systematic and holistic method of analysis is used which includes literary hermeneutics, intertextual analysis and biographical approach. The text of the poem is analyzed based on the foundations of the theory of literature in the field of the lyric subjective organization; it is concluded that the bearer of the author's consciousness in the text is a lyrical hero in the role of Hamlet. The article is devoted to the problem of the subject organization of Vysotsky's lyric.

Keywords: subject of speech, lyric, hero of role lyric, lyric hero, motive, quatrain, monologue.

Творчество В.С. Высоцкого – значимое явление в отечественной культуре второй половины XX века. Оно нашло отражение в поэзии, театре, кинематографе. В настоящее время интерес к поэзии, театральной и концертной деятельности В. Высоцкого не угасает, что свидетельствует об актуальности темы. **Цель исследования:** проанализировать стихотворение «Мой Гамлет» с точки зрения субъектной организации с учетом сценического опыта В. Высоцкого.

Носителем авторского сознания в анализируемом стихотворении является Гамлет, общеизвестный персонаж шекспировской трагедии, которым проникся Высоцкий-актер. Имя Гамлета вынесено в заголовок и сопровождается местоимением «мой». Первый катрен как бы знакомит нас с героем. «Я только малость объясню в стихе - / На все я не имею полномочий...» – вводится **мотив ученичества субъекта речи**.

Он знал, был уверен, что его путь предопределен. Вторая, третья и шестая строфы начинаются со слов: «Я знал», автор использует анафору, усиливая эмоциональную окраску монолога героя: «Я знал – мне будет сказано: «Царуй!» / Клеймо на лбу мне рок с рождения выжжет» [1]. Здесь можем говорить о **мотиве судьбы**, в развитии которой герой совсем не учувствовал.

В первых семи катренах герой бесчинствует и не задумывается о своих действиях. Подобное погружение *биографического автора* в залечивание душевных ран путем дебоша и алкоголя сравнимо с заблуждением Гамлета в собственных мыслях и вопросах. Субъект речи приобретает близость автору биографическому, что свойственно лирическому герою. Первые 7 строк похожи на небольшое лирическое отступление, в котором выражается доля сожаления за все содеянное.

В следующей строфе субъект речи обозначается неискренним и скрытным: «А тайный взгляд... Умел скрывать...». Глаза традиционно считаются «зеркалом души», в них отражаются правдивые эмоции человека, но Гамлету В. Высоцкого удавалось замаскировать их. Актерский талант героя снова свидетельствует о его близости биографическому автору. Этот катрен становится переломным, появляется **мотив смерти**: «Шут мертв теперь: «Аминь! Бедняга Йорик!..» [1]. Осознание героем смерти любимого шута приводит его к изменениям. В шекспировской драме таким значимым моментом стало видение датскому принцу призрака его отца. Вероятно, Высоцкий сознательно исключает образ отца, чтобы сместить акцент на изменениях во внутреннем мире героя, на его работе над собой, самоанализе.

Вторая часть стихотворения, условно выделяемая нами, начинается с противительного союза «но» и слова «отказался». *«Но отказался я от дележа / Наград, добычи, славы, привилегий»* [1]. Это начало эволюции субъекта речи. Его отношение к миру стало более бережным и внимательным: *«Я объезжал зеленые побеги...»*. Автор с помощью антитезы показывает, каким принц был и каким стал. Отметим, что динамику этих изменений во всем тексте создают глаголы (в первой части – преобладание глаголов прошедшего времени, несовершенного вида: знал, шел, не думал, бросал, спал, пьянел; во второй – глаголов совершенного вида: отказался, позабыл, возненавидел и т.д.).

Монолог продолжается его озарением: *«Я видел – наши игры с каждым днем / Все больше походили на бесчинства. В проточных водах по ночам, тайком / Я отмывался от дневного свинства»*. Слово «бесчинства» рифмуется со словом сниженной лексики «свинства», что создает отталкивающий и отрицательный образ. Следующая строфа также является подтверждением изменений в сознании Гамлета. *«Я прозревал, глупец с каждым днем, / Я прозевал домашние интриги»* [1]. «Прозевал» и «прозевал» – противоположные по смыслу глаголы. Здесь можно говорить о **мотиве противопоставления личности и толпы**: Гамлет Высоцкого «прозревал», но для других становился глупым. Сам Владимир Семенович толпу не любил, в круг его друзей входили немногие. Вводится мотив одиночества: *«С друзьями детства перетерлась нить. / Нить Ариадны оказалась схемой»*. Античный образ в данном тексте очень символичен. Тесею в мифе нить помогла найти выход из лабиринта, а для Гамлета Высоцкого она стала незыблемым планом жизни.

Перед героем встает вопрос, ставший хрестоматийным, «быть или не быть?». Он сравнивается с дилеммой, третьего варианта не найти. Данный вопрос является одним из самых сложных в человеческой жизни. В 14 строфе субъект акцентирует наше внимание, повторяя «вечно» два раза: *«Но вечно, вечно плещет море бед, / В него мы стрелы мечем – в сито просо»* [1]. Этими строками Гамлет Высоцкого подчеркивает актуальность вопроса и проблематичность нахождения ответа. Класть просо в сито столь же нерезультативно, как и метать стрелы в море. Но люди размышляют на эту тему целыми поколениями. Отсылка к старинной русской игре «А мы просо сеяли» позволяет ввести мотив игры. Высоцкий – актер, вся его жизнь была игрой и в этом стихотворении его лирический герой надевает маску и играет Гамлета. Появляется местоимение «мы», которое олицетворяет уже не Гамлета и его приближенных, а всех людей.

Гамлет, ища ответ на свой вопрос, погружается в прошлое: *«Зов предков слыша сквозь затихший гул, / Пошел на зов – сомненья кралась с тылу»* [1]. Здесь стоит провести аналогию со стихо-

творением Пастернака «Гамлет»: «Гул затих. Я вышел на подмости» [3]. Борис Леонидович, работая с первоисточником, смог в полной мере почувствовать трагедию датского принца. У Пастернака актер, играющий Гамлета, будто предвещает, что будет в будущем, что еще ждет его: «Я ловлю в далеком отголоске, / Что случится на моем веку» [3]. Герой Высоцкого наоборот обращается к предкам, к прошлому, в том числе ко всем причастным актерству и искусству вообще. Можем говорить о мотиве ученичества, преклонения перед гением Шекспира.

В следующих двух строках мы снова видим антитезу: *«Груз тяжелых дум наверх меня тянул, / А крылья плоти вниз влекли, в могилу»* [1]. Данное оксюморонное сочетание передает идею: мыслящий и умный герой всегда находится выше своих обывателей. А примитивные человеческие потребности влекут вниз. Этот прием усиливает двоякую сущность субъекта речи. Гамлет не смог совладать со страстями, бурей в душе, и далее появляется мотив мести, убийства: *«Я пролил кровь. И, как они, / Я не сумел от мести отказаться»* [1]. Убийство, которое совершил Гамлет, сближает его с «другими»: *«Но я себя убийством уравнил / С тем, с кем лег в одну и ту же землю»* [1]. В судьбе автора стихотворения также были подобные моменты, поэт пытался измениться, пытался избавиться от вредных привычек, но результатов долгосрочных так и не было. Он презирал толпу, но в то же время хотел ее одобрения и это сводило его с ума. Конфликт личности и толпы является одним из важнейших в данном тексте. *«Но в их глазах – за трон я глотку рвал / И убивал соперника по трону»* [1].

В финальных строках стихотворения сам Гамлет дает себе точную характеристику: *«Я Гамлет, я насилье презирал, / Я наплевал на Датскую корону»* [1]. Мы видим, что произошла кардинальная эволюция от «Гамлета – наследного принца крови» к «Моему Гамлету». В тексте эти образы противопоставляются. Эта антитеза является доминирующим приемом, неким композиционным стержнем.

В последнем катрене звучит вывод: *«А гениальный всплеск похож на бред, / В рождение смерть проглядывает косо»* [1]. Противопоставления «гениальность» и «бред», «рождение» и «смерть», все это тревожит лирического героя в роли Гамлета. Особого внимания требует антитеза «вопрос» и «ответ»: *«А мы все ставим каверзный ответ / И не находим нужного вопроса»* [1]. В тексте снова сочетается несочетаемое «ставим ответ» и «не находим вопроса». Акцент со значимости вопроса «быть или не быть?» смещается. Обращаясь к своим современникам, используя местоимение «мы», Высоцкий утверждает, что еще не найден тот самый вопрос... Нам кажется, что в этой строфе присутствует недосказанность и читателю/зрителю/слушателю предоставляется возможность сделать вывод самостоятельно. Субъект

речи снимает свою «маску», и мы можем видеть рассуждения лирического героя (Из интервью Высоцкого: «Вот что Гамлета мучает: значит, что-то не в порядке, если ясно, что жить лучше, а люди все время решают этот вопрос» [2]).

Таким образом, в стихотворении «Мой Гамлет» поэт создает образ лирического героя, который надевает маску датского принца. В некоторых строфах мы видим явные сюжетные сходства с судьбой шекспировского героя. Перед нами смена нравственных принципов героя, который стал спокоен, только постигнув смерть. Здесь мы можем увидеть сходства собственно с судьбой Высоцкого: в стихотворении описаны отношения Гамлета и его друзей, которые также можно сравнить с отношениями поэта и его современников.

Для создания противоречивого образа Гамлета, Высоцкий использовал многообразные приемы и широкий культурный контекст. Это и отсылки к античным и фольклорным образам, и противопо-

ставления, и сюжеты из трагедии, и отсылка к стихотворению Б. Пастернака. На первый взгляд в стихотворении субъектом речи является герой ролевой лирики, ведь это исповедь Гамлета. Отметим и то, что Владимир Семенович часто обращался к ролевой лирике, у него превосходно получалось переосмыслять жизни и судьбы, реализовывать их в своих песнях и стихотворения. Возможно, этому способствовала работа в театре и кино, а может он был искусным психологом... Однако название «Мой Гамлет» свидетельствует о том, что здесь нашло отражение мировоззрение В. Высоцкого, выраженное в позиции лирического героя. Через множество образов и символов автор передал свою точку зрения, свое отношение к личности, свое презрение к толпе. Судьбы Гамлета–поэта и Высоцкого–поэта оказываются близки, а поиск ответов на вечные вопросы, благодаря такой субъектной структуре стихотворения, проецируется на жизнь каждого человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Высоцкий, В.С. Мой Гамлет / В.С. Высоцкий. – Текст : электронный // Стихи классиков. – URL: <https://rustih.ru/vladimir-vysockij-moj-gamlet/> (дата обращения: 08.11.2020).
2. Кульгавов, В.Г. «Мой Гамлет» / В.Г. Кульгавов. – Текст : электронный // Кульгавов, В.Г. Владимир Высоцкий – выдающийся актер, поэт и исполнитель. – URL: <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/bio/kulgavov-vysockij/moj-gamlet.htm> (дата обращения: 08.11.2020).
3. Пастернак, Б.Л. Гамлет : стих / Б.Л. Пастернак. – Текст : электронный // Стихи классиков. – URL: <https://rustih.ru/boris-pasternak-gamlet/> (дата обращения: 08.11.2020).

REFERENCES

1. Vysockij V.S. Moj Gamlet [Elektronnyi resurs] [My Hamlet]. *Stihi klassikov [Poems of the classics]*. URL: <https://rustih.ru/vladimir-vysockij-moj-gamlet/> (Accessed 08.11.2020).
2. Kul'gavov V.G. «Moj Gamlet» [Elektronnyi resurs] [“My Hamlet”]. Kul'gavov V.G. *Vladimir Vysockij – vydajushhijja akter, pojet i ispolnitel' [Vladimir Vysotsky is an outstanding actor, poet and performer]*. URL: <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/bio/kulgavov-vysockij/moj-gamlet.htm> (Accessed 08.11.2020).
3. Pasternak B.L. Gamlet: stih [Elektronnyi resurs] Hamlet]. *Stihi klassikov [Poems of the classics]*. URL: <https://rustih.ru/boris-pasternak-gamlet/> (Accessed 08.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.В. Валентина, студентка 2 курса ОП «Русский язык и литература», Филиал ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в г. Уссурийске (Школа педагогики), г. Уссурийск, Россия, e-mail: vikulina.vi2002@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2439-9912.

Т.В. Каширина, Старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и методики преподавания, Филиал ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в г. Уссурийске (Школа педагогики), г. Уссурийск, Россия, e-mail: kashirina.tv@dvfu.ru, ORCID: 0000-0003-1743-6647.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.I Vikulina, 2nd year student of Russian Language and Literature, Branch of the Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, e-mail: vikulina.vi2002@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2439-9912.

T.V. Kashirina, Senior Lecturer of the Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Branch of the Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, e-mail: kashirina.tv@dvfu.ru, ORCID: 0000-0003-1743-6647.

УДК 811.112.2'06 + 004.774.6 + 81'276.3

**Лариса Валерьевна Гаренских,
Ирина Тельмановна Демкина**
г. Екатеринбург

Реализация молодежного социолекта в сфере интернета (на материале немецкоязычной социальной сети Instagram)

В данной статье рассматривается актуальная проблема реализации молодежного социолекта в неформальной интернет-коммуникации. Материалом исследования послужили сообщения пользователей немецкоязычной социальной сети Instagram. Центральным для исследования является вопрос о выборе средств языка и стиле общения пользователей. Изучение материала показало, что особенности молодежного социолекта определяются на нескольких уровнях языка: лексическом, синтаксическом и графическом. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что Интернет как способ общения обуславливает появление в молодежном социолекте многочисленных заимствований из английского языка, сленга, эмотивной лексики, а также разговорной и фамильярно-разговорной лексики. Синтаксический уровень характеризуется особыми конструкциями и нарушениями грамматических норм языка. Что касается орфографического, пунктуационного и графического оформления текстов в Instagram-постах, то можно говорить о написании существительных и начала предложений со строчной буквы, о слитном написании слов, об отсутствии знаков препинания, особом использовании шрифтов и регистров. Отбор и организация языковых средств молодежного социолекта определяются такими прагматическими установками, как стремление к выражению своей идентичности и принадлежности к определенной социальной группе; непринужденный характер общения; отграничение от стандартизированного языка старшего поколения; стремление к минимизации языковых усилий.

Ключевые слова: молодежный социолект, социальная сеть, интернет, коммуникация, языковые средства.

**Larisa Valerjevna Garenskikh,
Irina Telmanovna Demkina**
Ekaterinburg

The implementation of the youth sociolect in the Internet (based on the German-language social network Instagram)

The paper discusses an actual problem of implementing the youth sociolect in informal Internet communication. The research material was the messages of users of the German-language social network Instagram. The central question of the research is the choice of language means and the communication style of users. Studying the research material results that the peculiarities of the youth sociolect are determined at several levels of the language: lexical, syntactic and graphic. As a result of the study, the material was obtained, the analysis of which allowed us to conclude that the Internet as a way of communication causes the appearance in the youth sociolect of numerous borrowings from the English language, slang, emotive vocabulary, as well as colloquial and familiar-colloquial vocabulary. The syntactic level is characterized by special constructions and violations of grammatical norms of the language. As for spelling, punctuation and graphic design of texts in Instagram posts, we can talk about writing nouns and the beginning of sentences with a lowercase letter, about the combined spelling of words, the absence of punctuation marks, and the special use of fonts and registers. The selection and organization of language means of the youth sociolect are determined by such pragmatic attitudes as the desire to express their identity and belonging to a particular social group; the relaxed nature of communication; separation from the standardized language of the older generation, the desire to minimize language efforts.

Keywords: youth sociolect, social network, Internet, communication, language means.

Язык – явление социальное, выполняющее различные функции, связанные с той или иной сферой человеческой деятельности. Важнейшие общественные функции языка – общение, сообщения и воздействие. Для реализации данных функций исторически сложились отдельные разновидности языка, характеризующиеся наличием в каждой из них особых лексических и синтаксических средств. Эти разновидности называются функциональными стилями. Возникнув на экстралингвистической (внеязыковой) основе, будучи тесно связанными с содержанием, целями и задачами высказывания, стили различаются между собой внутриязыковыми признаками – принципами отбора, сочетания и организации речевых средств общенационального языка.

XXI век вносит свои изменения в устоявшиеся положения. Становится очевидным тот факт, что традиционной стилистики недостаточно для анализа текстов в интернете, так как они не вписываются в рамки традиционных стилей. Так, в 2011 г. появляется термин «интернет-стилистика», которая представляет собой раздел стилистики, занимающийся экспрессивными, выразительными и функционально-стилевыми особенностями письменных и устных текстов, изначально относящихся к Интернету [7]. Новая коммуникативная среда предопределила появление также особой ситуации общения, что, в свою очередь, привело к появлению и развитию «текста, погруженного в ситуацию общения в виртуальной реальности» [4, С. 10].

Как и любой другой функциональный стиль, интернет-стиль представлен множеством жанров (блоги, форумы, социальные сети). Между тем очевидно, что отбор и организация языковых и речевых средств внутри каждого жанра определяется особенностями речевого взаимодействия, что позволяет в ряде случаев говорить о том, что в процессе такой интернет-коммуникации создается особый социолект. Традиционно социолектом называют «совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т. п. – в пределах той или иной подсистемы национального языка» [1, С. 30]. Применительно к интернет-коммуникации термин социолект используется по отношению к самым различным группам пользователей. Мы говорим о молодежном социолекте, так как образ жизни современного представителя молодежной среды неразрывно связан с электронными средствами обмена информацией. Преимущественно молодые люди наиболее активно используют виртуальную среду в повседневной коммуникации. На это направлены как экстралингвистические средства (например, прикрепление личных фотографий, чаще исполненных профессиональными фотографами, с целью выделиться, показать себя с более привлекательной стороны), так и языковые средства.

Молодежный социолект впервые упоминается как студенческий язык (*Studentensprache* или *Burschensprache*) в XVI в. Молодежь – одна из самых мобильных групп населения. Она быстро подстраивается под существующие реалии, выражая при этом свой опыт непосредственно в языке, что и позволяет ему изменяться коренным образом в течение нескольких лет. Можно сказать, молодежный язык – это реакция на происходящие в обществе изменения и веяния. Этим фактом и обусловлена актуальность данного исследования. Представленный анализ лексических, синтаксических, графических и иных особенностей немецкоязычных текстов в сфере интернет-коммуникации позволяют нам получить более полное представление не только о современном молодежном варианте немецкого языка в сети Интернет, но и о национальном языке в целом, который подвержен влиянию молодежного социолекта.

Современные лингвисты относят молодежный социолект в сфере интернета к сетевому разговорному функциональному стилю, выделяемому в рамках периода интернет-стилистики XXI в. [7]. Данный стиль делится на множество жанров, каждый из которых обладает своими особенностями на разных уровнях языка. Социальные сети – это тот жанр, который постоянно видоизменяется. Зарегистрированные в них пользователи размещают информацию о себе и коммуницируют между собой, устанавливая социальные связи. Контент на такой площадке создается непосредственно самими пользователями.

Как показывают недавние исследования, социальную сеть использует для общения каждый второй пользователь Интернета (52 %) [8, С. 1006].

Каждая социальная сеть отличается от другой подобной сети. Особыми признаками могут служить количество знаков в тексте, использование различных выразительных средств языка и стилистических приемов. Как следствие, интернет-коммуникация характеризуется лексикой, отличной от стандартизированной, нарушением грамматических норм языка, своеобразным написанием слов и выражений. На письме фиксируются грамматические, стилистические, пунктуационные отклонения от нормы, возможны стяжения и сокращения. Зачастую отклонения от нормы объясняются незнанием корректного написания, но во многих случаях намеренное нарушение нормы совершается ради экономии усилий пишущего и его времени.

Социальная сеть Instagram очень популярна у виртуальных пользователей. Изначально она служила лишь для обмена и оценки фотографий и видеороликов, постинга фото- и видеоматериала, но в последние несколько лет начала качественно меняться и стала неким сочетанием площадки для микроблогов (пользователи создают уникальный контент на разную тематику) и приложением для обмена фотографиями и видеозаписями. Количество пользователей Instagram насчитывает более 1,1 млрд. человек. Это одна из самых распространенных социальных сетей и одно из самых скачиваемых приложений, которым пользуются люди по всему миру.

Материалом данного исследования послужили 90 контекстов в немецкоязычной социальной сети Instagram в период с января 2018 г. по октябрь 2020 г., отвечающих следующим критериям: 1. тематическая организация: поводом для коммуникации является общий интерес к определенному предмету в широком смысле (виду спорта или искусства, увлечению и т. д.); 2. возраст участников общения составляет 18-30 лет. Сбор материала проводился методом сплошной выборки. Цель исследования – выявить особенности языковых средств немецкого языка, формирующих молодежный социолект как особое интернет-сообщество. Объектом исследования является современный немецкий молодежный социолект, а предметом – его реализация в рамках интернет-коммуникации.

В ходе исследования были использованы такие лингвистические методы, как метод коммуникативно-прагматического анализа (исследование особенностей речевого взаимодействия участников коммуникации в условиях той или иной коммуникативной ситуации), метод контекстуального и стилистического анализа. Указанные методы позволили выявить определенные особенности языка молодежи на нескольких уровнях.

Лексический уровень молодежного социолекта характеризуется своей динамичностью. Пере-

именование является одним из наиболее употребительных средств, с помощью которого молодые люди выражают важные и актуальные для них эмоции, чувства. Переименованием следует считать один из видов номинаций (чаще всего в результате процессов метафоризации и метонимизации), который выражается в возникновении нового имени у того, что уже имело название. Например, *New York ist bestimmt der Hammer* (молоток; здесь: (фам.) мощь, сила) // *Discopumper sind wieder im Fitness* (pumpen=качать, накачивать насосом, здесь: (разг.) качаться в спортзале) // *Du "watschelst" dann bald* (ходить вперевалку (о птицах); здесь: (разг.) ходить как утка, переваливаясь с боку на бок (о человеке)) // *Bei mir haben alle auf einen Jungen getippt* (трогать, легко касаться; здесь: (перен.) осторожно завести разговор, упомянуть) // *Oh wie schön wann ist dein Stichtag?* (день поставки, срок уплаты; здесь: срок рождения ребенка) // *frisch gebackene Eltern* (с пылу, с жару, свежеспеченный (напр., о хлебе); здесь: молодой, недавно ставший (о чел.)) // *Genieß die Zeit mit deiner wunderschönen Kugel* (мяч, шар; здесь: живот беременной женщины). На возникновение новых переименований в молодежном социолекте влияют различные лингвистические и экстралингвистические причины. Наиболее заметна среди таких факторов так называемая жажда экспрессии, под воздействием которой появляются образные номинации. И наоборот, смена номинации может происходить под действием тенденции экономии языковых средств.

Другую весомую часть лексико-семантических особенностей молодежного языка составляют заимствования из других языков. В настоящее время германисты отмечают пик популярности единиц, заимствованных из английского языка. Англицизмы зачастую заменяют стандартизированные слова в немецком вокабуляре [10, С.120], например: *ein toller Look* // *super süßes outfit* // *Oh rainy days* // *nice foto!!* // *Happy Weekend Maus* // *wie cute* // *Ich bin Newborn Fotografin*. В отношении языка существует также некоторая мода, определяющая пристрастия к употреблению тех или иных лексем. Так, лексические единицы *Wow* // *mega* // *cool* встречаются почти в каждой записи в социальной сети Instagram. Помимо этого, наблюдается процесс германизации, то есть заимствованные слова уже содержат определённые грамматические или фонетические свойства немецкого языка: к глаголам добавляются характерные немецкие приставки, глагольные окончания (*abcoolen*, *shoppen*); существительные получают род и склоняются по правилам немецкого языка (*Habt ihr schon unsere News in der Story erfahren?*); прилагательные также склоняются (*die doofe Wendeltreppe* // *ein toller Look*).

Большое количество немецкоязычных пользователей Instagram пишут на английском языке

целые посты или дублируют текст с немецкого на английский язык, например: *Wow...! Cool profile!! Feel free to check me out too!!* // *We need you on our social media team you're the perfect influencer for @stayradfashion. official just check my bio and DM our main page* // *Such a queen! Love your dress* // *Do you want to appear in our gallery? use our hashtag #stunningdailyinspo* // *If you follow us, we will love you!* // *Beautiful things happen when you distance yourself from negativity.*

Во многих текстах содержатся неологизмы, касающиеся основных сфер жизнедеятельности [6, С.158-159], например, образование (*Buddy-Programm*), культура (*E-Mixe*), мода и красота (*Ein so toller streetstyle* // *Beauty-Freundin*), интернет (*Smombie = Smartphon+Zombie*), здоровье (*Mugel = Mensch+Kugel*). Использование молодыми людьми неологизмов во всех сферах жизни можно объяснить тем, что именно молодежный социолект раньше других реагирует на социально-экономические изменения в языковом окружении. Данные неологизмы не только заполняют лакуны в языке, но и отражают современный информационный мир и, этим самым, все социальное пространство.

Использование словосложения с установкой на языковую игру свидетельствует о творческом подходе молодых людей к применению языковых ресурсов. В немецком молодежном социолекте сложные слова выступают как экспрессивное средство создания юмористической окраски речи и для упрощения выражения мыслей. *Discopumper = Disco+pumpen* (тренироваться в зале) – *дискокачок, то есть человек, который тренируется только для того, чтобы хорошо выглядеть на дискотеке* // *Swaggetarier = Swag* (англ. круто) + *Vegetarier* (нем. вегетарианец) – *свэггетарианец, человек, не потребляющий мясо лишь потому, что это круто* // *Powerfrau = Power* (англ. сила, энергия) + *Frau* (нем. женщина) – *энергичная, деловая женщина (карьеристка)*.

Сокращенные слова и аббревиатуры употребляются молодежью главным образом в целях языковой экономии. К основным факторам, обуславливающим появление сокращений в языке, можно отнести их словообразовательные возможности, удобство запоминания и стремление к компактности как ответную реакцию на словосложение. В Instagram-текстах можно встретить следующие лексические сокращения: инициальные аббревиатуры (*Omg - Oh My God!* // *OOTD - One Of These Days*), слоговые сокращения (*gorg - gorgeous*), частично-сокращенные слова (*A-Saft — Apfelsaft*), усечения с суффиксами -o, -i (*der Realo — der Realist* // *Schoki - die Schokolade* // *Knobi - der Knoblauch*). Также могут быть представлены аббревиатуры, использующие не строго инициальную формулу, а первые две буквы слова. Например, *RUMI-AN* (*Ruf mich an*), *DuBiMeiLe* (*Du bist mein Leben*). Встречается и сочетание в процессе аббревиации

разных семиотических кодов: *G+K (Gruss und Kuss)*, *gn8 (gute Nacht)* [5, С. 451-457].

Приветствие несет в себе важную эмоционально-коммуникационную нагрузку во всех культурах. Именно приветствующий посредством формы и характера приветствия своего партнера определяет ход дальнейшей коммуникации. При неформальном общении, в быту или в других случаях, где этикет не требуется, особенно среди молодежи, распространены такие формы, как: *Hallo liebe // schönen Abend süße! // Hey melanie! // Hi // Määädels. // meine Liebe*. Часто в приветствиях, в качестве ласкательного имени, используются названия зверей и птиц: *Du süßer Spatz // ihr Mäuse*.

Для понятия молодежный язык неприемлемо такое качество, как устойчивость. В то время как фразеологизмы национального языка именно этим и характеризуются. Поэтому в исследуемом материале отмечены единичные случаи употребления фразеологических единиц и устойчивых словосочетаний: *Karo du gehst echt durch die Decke (umgangssprachlich - kurzfristig stark ansteigen) // Wie ihr ja wisst, darf bei uns jeder mal den Kochlöffel schwingen (umgangssprachlich - kochen) // Schön, dass du auf so etwas aufmerksam machst (zeigen, verweisen)*.

Одной из особенностей молодежного социолекта является широкое использование сниженной (разговорной и фамильярной) лексики [10, С. 119]. Данная лексика обладает наибольшей экспрессивной окраской. Частота ее употребления в молодежных кругах значительно выше, чем в остальных возрастных группах. Например, *Klamotte (Kleidung) // kapiieren (verstehen) // mega (großartig, hervorragend) // yummy (appetitlich) // doller (großartig) // Scheiß (verdamm) // Hammer (großartige Sache) // watscheln (sich wie eine Ente bewegen) // doof (ärgerlich, lästig) // hauen in die Tasten (schlagen) // anfixen (jemanden dazu überreden, sich zum ersten Mal eine Droge zu injizieren)*.

Различные разговорные частицы и междометия также представлены в постах в Instagram: *Schwuppdwupp // Ohh wow! Super schön // Awwwww wie schön // Soo schön // Tadaaaa // haha...immer positiv bleiben // Ist die Frage ja eh*.

В молодежном социолекте присутствует эмоциональная и оценочная лексика. Эмотивная лексика служит для обозначения эмоций современных молодых людей, а оценочная лексика появляется с целью лексического выражения положительного или отрицательного отношения молодежи к какому-либо объекту внеязыковой действительности [9, С.1-10]. Для молодежи наиболее значимы такие эмоции, как радость, страх, гнев, удивление, разочарование и отвращение. Соответственно, большое количество слов заимствуется, образуется и изменяется для выражения данных эмоций, например: *Stunning (сногшибательный, ошеломляющий) //*

keep grindin (сойти с ума, помешаться) // der Knaller (чокнутый, тронутый).

На синтаксическом уровне молодежный социолект так же обладает своими особенностями. Все синтаксические средства можно разделить на синтаксические выразительные средства (нормативные структуры, выразительность которых определяется контекстом, а также синтаксические структуры, которые обладают более определенным характером выразительности, например длина предложения, порядок слов в предложении) и синтаксические стилистические приемы (необычные сочетания и расположения частей структуры как в рамках одного предложения, так и в рамках текстового фрагмента) [10, с.120]. Для синтаксиса молодежного языка характерны приемы, связанные с нарушением правильной формально-синтаксической структуры, например: *Diese Weste haben will // Wusste ich gar nicht*. Можно сказать, они используются ради повышения экспрессии и, тем самым, создают эмоциональный акцент. Также этому способствуют замена порядка слов в придаточном предложении порядком слов главного предложения, в результате чего придаточное предложение приобретает большую семантическую весомость; и наоборот, замена порядка слов главного предложения порядком слов придаточного предложения (*Wie easy es wirklich geht // Wie schnell die Zeit vergeht // Wie toll das aussieht // Wie schön deine Wohnung eingerichtet ist*). Отмечены своеобразные способы построения сложного предложения, с отсутствием формальных средств связи (союзов, относительных местоимений и др.), которые позволяют установить логическое соотношение простых предложений в составе сложного (пара-таксис): *So schön liebe solche Aufnahmen also bei mir (braune Augen) trifft es definitiv zu Thomas ist so ein nix der hat in jeden Licht eine andere Farbe also undefinierbar. // Jetzt ist es so schön und wie bei der Arbeit mal mehr anstrengen und mal weniger*.

Также можно говорить об употреблении в молодежном социолекте ряда вставных конструкций, оформленных как грамматически независимые от предложения, в структуру которого они вставляются (парантеза). Они характеризуются графическим выделением (запяты, скобки, тире) и свободной позицией по отношению к включающему их предложению [3, С. 28]. Причинами появления парантез в высказывании могут быть возникновение внезапной мысли, ассоциативность мышления, потребность в добавлениях к мысли, ее уточнение. Как стилистический прием, парантеза выполняет функцию создания эмоционального фона (размышляющие, размеренные, иронические, издевательские и многие другие интонации текста): *Ich muss da nochmal einen Blick drauf werfen, da irgendjemand (Maikel?) Von Apachen mit "Roller" bis hin zu "Disneysongs" erstmal alles hinzugefügt hat*.

В интернет-коммуникации молодежи можно выделить редукцию синтаксической структуры, которая связана с опущением одного или нескольких необходимых членов предложения. В письменной речи такие усечения носят нарочитый характер и выступают как стилистические приемы. В одном случае мы отмечаем внезапный обрыв мысли в середине высказывания или недоговаривание ее до конца, вызванные различными обстоятельствами, ситуативной обусловленностью: осторожностью, нежеланием продолжать неприятный разговор, намеками (апозиепезис): *Dieses Video, wenn man sowieso schon total hungrig ist...// ...weil ich nicht mehr konnte...also genießen konnte ich das nicht mehr.* В другом случае опускаются менее важные, легко восстанавливаемые в контексте члены предложения (эллипсис) [2, с. 100-101]. Например, *Wirklich zum empfehlen // Cool Profile! // Schönes Wochenende Euch! // The Boots! // Na, wie war euer Sonntag in einem Wort? Entspannt, stressig, schön, besonders oder einfach nur normal?* Такие синтаксические конструкции способствуют динамичности и сжатости высказывания. Часто они являются восклицательными или вопросительными предложениями.

Сокращенная рамка или вынесение за рамку – это метод, при котором части предложения «вынимаются» из обычной рамки предложения и помещаются в конец предложения, с намерением особо подчеркнуть эти части. Вынесение за рамку – достаточно частый прием, который используется молодежью. Например: *Habt ihr nochmal einen Urlaub geplant dieses Jahr? // Außer das ich sich lustig gemacht wurde auf Arbeit... // Aber an Musik haben wir nicht mal gedacht in dem Moment // Wir sind nach Berchtesgaden gefahren zum Nationalpark.*

Что касается орфографического, пунктуационного и графического оформления текстов в Instagram-постах, то невозможно не отметить ряд особенностей. Знаки препинания в письменной речи выполняют смысловую функцию: они помогают пишущему точно выразить мысль, все детали и оттенки, а читающему эту мысль адекватно воспринять. В традиционной письменной речи знаки препинания в основном структурируют текст и облегчают его восприятие. При общении в Сети эти функции оказываются лишними и отбрасываются. Так, существенные, имена собственные и начало предложений часто пишутся со строчной буквы. Для молодых людей это уже не является признаком неграмотности. Чтобы написать слово с большой буквы, нужно приложить дополнительное усилие, что часто делать лень, к тому же собеседник и так все поймет.: *Nice foto!! // mega schönes bild! // Hey melanie! // Ohh venedig ist echt ein traum um tolle bilder zu schiessen.* Были найдены случаи написания глаголов и прилагательных с большой буквы, а также примеры слитного написания слов: *Liebst du es auch zu Reisen? // Ihr könnt so mega Stolz auf euch sein // Da waren wir auch schonmal // Ich*

würde immer wieder großeTshirts mitnehmen. В подобных ситуациях, вероятно, мы имеем дело с опечатками. Это явление очень распространено, так как при быстром наборе текста несложно перепутать буквы местами или пропустить пробел между словами. Мало кто перечитывает сообщение перед отправкой, и на подобные опечатки уже давно никто не обращает внимания.

Одной из самых распространенных особенностей Instagram является редукция окончания у глаголов, используемых в 1 лице в настоящем времени: *jetzt hab ich Fernweh // Karo du stylo würd mich mega freuen, wenn du mal bei mir vorbei hüpfst.* Кроме того, возможно усечение окончания -e и у других частей речи: *Ich habe heut yeeesssssss gerufen hahaha.* Другой характерной особенностью можно назвать написание глаголов через апостроф или слитно с местоимением *es*: *Wow, ich liebs // Hab's bestimmt wieder verpasst.* Также отмечены случаи краткого написания неопределенного артикля: *Habt nen schönen Start ihr Mäuse.* Данная особенность может быть обусловлена стремлением пишущего к минимизации собственных усилий.

Во многих предложениях наблюдается отсутствие запятой между главной и придаточной частью, после приветственной фразы, при обращениях, как в случаях: *Hallo ich finde den Pulli so toll den du in diesem Bild an hast // Dieser Moment wenn du traurig bist weil sie die Weste nicht markiert hat // Was ein tolles Bild Karo // Die typischen Schwangerschaftssymptome die alle schildern hatte ich bisher auch nicht // Das einzige was ich empfehlen kann ist ein Familien Zimmer.*

Практически во всех проанализированных примерах в конце предложений отсутствует точка, восклицательные знаки часто дублируются: *Nice foto!! // Wow...! Cool profile!! // New York ist bestimmt der Hammer // Feel free to check me out too!!* При общении в сети считается, что точка несет в себе оттенок агрессии. Поставив ее, тем самым можно оборвать разговор или показать свое недовольство. Поэтому вместо точки используются запятые, переход на новую строку или смайлики. Использование же нескольких знаков препинания подряд (????? // !!!) считается «особым стилем письма», а также способом выражения и усиления эмоций.

Для привлечения внимания к тексту и информации, изложенной в нем, а также для выражения эмоций, многие слова и предложения пишутся верхним регистром: *I LOVE your IG! // Liebe deine Outfit Fotos und die Looks generell momentan SEHR.* В качестве другого способа привлечения внимания молодые люди используют написание двух и более согласных или гласных букв на конце слов (*Wer ruft Yesss 😊 und wer schreit: Noooooo 😊*), либо одновременно верхний и нижний регистр (*NOOoooOoo*). Выделить слово можно с помощью пробела после каждой буквы: *in diesem Sinne h a p p y Sunday.*

Логограмма амперсанд (&), заменяющая союз «и» в английском языке, характерна и для данной социальной сети, где блогеры ориентированы на молодежь и где использование английского языка считается модным трендом: *Seit dem letzten Wochenende hängen nun auch alle Poster & Bilderrahmen // alles mit Salz & Pfeffer würzen & für 20 Minuten ab in den Ofen bei 200grad.*

Еще одна важная графическая особенность текстов в Instagram – большое количество эмодзи: *Wow, ich liebs 🥰✨❤️ // Woooow so tolle Neuigkeiten 🥰 Karo du gehst echt durch die Decke 🙌👉 // Omg wow so beautiful ❤️❤� // Wie toll das aussieht 🤩 // If you follow us we will love you! 🔄💕💕💕💕💕💕 // Wie cute 🥰 // 🥰 sieht super lecker aus 🥰 // Karo du stylo 🧡.* Данные символы добавляют общению выразительности и эмоций, которые нельзя передать с помощью одного только текста и пунктуации. Они делают общение более непринужденным и живым. Также эмодзи могут привносить в слова новый оттенок, из-за чего и используются в качестве стилизованного элемента общения. В некоторых случаях они заменяют существительные или другие части речи, например: *Bei mir zum Glück bis jetzt auch alles nicht eingetroffen, bis auf dass wir nicht wissen ob 🥰 oder 💙* (здесь: розовое сердце – девочка, голубое – мальчик). Это обусловлено тем, что графические символы позволяют экономить место и усилия пишущего.

Таким образом, в ходе анализа материала мы столкнулись с определенными особенностями и нововведениями не только в лексиконе современной немецкой молодежи, но и в таких формализованных частях языка, как синтаксис и орфография/пунктуация. Стиль и манера общения молодежи в сети отдалается от принятых литературных

стандартов. Под влиянием Интернета и мобильных технологий одновременно быстро эволюционируют большинство мировых языков, в том числе и немецкий язык. Жизнь в новое время подразумевает новые правила, использование других слов, другого контекста, другой орфографии. Иногда нюансы подобного общения будут понятны далеко не всем даже тридцатилетним, не говоря уже о представителях более зрелого возраста. Мы можем заключить следующее: 1. Для молодежного социолекта характерно взаимодействие языковых и речевых средств, присущих интернет-коммуникации. Здесь применяется разговорный стиль речи. 2. Отбор и организация языковых и речевых средств в молодежном социолекте предполагает комфортное речевое взаимодействие собеседников, непринужденный характер общения. Немалую роль играет дистантность общения, что позволяет коммуникантам чувствовать себя свободнее в речевом проявлении. Также к основным факторам, обуславливающим особенности интернет-общения молодежи, можно отнести стремление к минимизации языковых усилий и средств, жажду экспрессии. 3. Сфера общения в социальной сети подразумевает в основном бытовое, повседневное общение.

Молодежный социолект является динамичной развивающейся системой. С одной стороны, в процессе коммуникации в социальных сетях постоянно создаются и закрепляются новые языковые и речевые средства. С другой – коммуниканты зачастую являются участниками нескольких социальных сетей, и это позволяет расширить сферу употребления данного социолекта. Наблюдаемые тенденции могут послужить базой исследований речевого и психологического портрета современного носителя языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беликов, В.И. Социоллингвистика / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – Москва : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 317 с. – Текст : непосредственный.
2. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – Москва : Высшая школа, 1983. – 271 с. – Текст : непосредственный.
3. Ельцова, М.Н. Стилистика немецкого языка : учеб. пособие / М.Н. Ельцова. – Пермь : Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2008. – 87 с. – Текст : непосредственный.
4. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О.В. Лутовинова. – Волгоград : Перемена, 2009. – 476 с. – Текст : непосредственный.
5. Манерова, К.В. Сокращения в современном немецком языке как результат словообразовательной редукции / К.В. Манерова. – Текст : непосредственный // Труды ИЛИ РАН. – Санкт-Петербург, 2010. – Т. VI, ч. 2. – С. 451-457.
6. Снигирева, О.М. Функционирование неологизмов в немецком молодежном сленге / О.М. Снигирева, Т.В. Захарова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 12 (66): в 4 ч. – Тамбов : Грамота, 2016. – Ч. 1. – С. 158-160.
7. Тошович, Б. Интернет-стилистика : монография / Б. Тошович. – Изд. 2-е, стер. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 238 с. – Текст : непосредственный.
8. Шахмартова, О.М. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности / О.М. Шахмартова, Е.Ю. Болтага. – Текст : непосредственный // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2011. – № 24. – С. 1006.

9. Шемчук, Ю.М. Категории эмоциональности и оценочности в молодежном социолекте / Ю.М. Шемчук. – Текст : непосредственный // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – №87 (03). – С.1-10.
10. Наер, Н.М. *Stilistik der deutschen Sprache* : учеб. пособие / Н.М. Наер. – Москва : МПГУ, 2015. – 256 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolingvistika*. [Sociolinguistic]. Moscow: Ros. gos. gumanit. un-t, 2001. 317 p.
2. Brandes M.P. *Stilistika nemeckogo jazyka*. [Stylistic of German language]. Moscow: Vysshaja shkola, 1983. 271 p.
3. El'cova M.N. *Stilistika nemeckogo jazyka*.: ucheb.posobie. [Stylistic of German language]. Perm': Izd-vo Permskogo gos. tehn. un-ta, 2008. 87 p.
4. Lutovinova O.V. *Lingvokulturologicheskie harakteristiki virtual'nogo diskursa*. [Linguacultural characteristics of virtual discourse]. Volgograd: Izdatel'stvo VGPU "Peremena", 2009. 476 p.
5. Manerova K.V. *Sokrashhenija v sovremennom nemeckom jazyke kak rezul'tat slovoobrazovatel'noj redukcii*. [Abbreviations in modern German as a result of derivational reduction]. *Trudy ILI RAN. T. VI, ch. 2. [Proceedings ILI RAN. Vol. VI, iss. 2]*. Saint Petersburg, 2010, pp. 451-457.
6. Snigireva O.M. *Funkcionirovanie neologizmov v nemeckom molodezhnom slenge*. [Functioning of neologisms in German youth slang]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. No 12(66): v 4-h ch. [Philological science. Questions of theory and praxis. No 12(66). Ch. 1]*. Tambov: Gramota, 2016, pp. 158-160.
7. Toshovich B. *Internet-stilistika: monografija* [Internet-stylistic]. Moscow: FLINTA, 2015. 238 p.
8. Shahmartova O.M., Boltaga E.J. *Psichologicheskie aspekty obshhenija v social'nyh setjah virtual'noj real'nosti*. [Psychological aspects of communication in virtual reality social networks]. *Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo*. [Transactions of the Penza State Pedagogical University. V. G. Belinsky]. Penza, 2011. No 24, p. 1006.
9. Shemchuk J.M. *Kategorii jemocional'nosti i ocenocnosti v molodezhnom sociolekte*. [Categories of emotionality and evaluativeness in youth sociolect]. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. [Science journal KubGAU]. 2013, no. 87(03), pp. 1-10.
10. Naer N.M. *Stilistik der deutschen Sprache*: ucheb. posobie. [Stylistic of German language]. Moscow: MPGU, 2015. 256 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.В. Гаренских, старший преподаватель кафедры германской филологии, Уральский Гуманитарный Институт, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: garenkich@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5127-1367.

И.Т. Демкина, старший преподаватель кафедры германской филологии, Уральский Гуманитарный Институт, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: 20itd1966@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3309-5272.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.V. Garenkikh, Senior Lecturer of the Department of Germanic Philology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: garenkich@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5127-1367.

I.T. Demkina, Senior Lecturer of the Department of Germanic Philology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: 20itd1966@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3309-5272.

УДК 811.111-26

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

Метафорическое моделирование ментальной сферы «Музыкальное искусство» в повести К. Грэма «Ветер в ивах»

В статье проводится когнитивное исследование музыкальных метафор на материале повести К. Грэма «Ветер в ивах». Используются следующие методы исследования: метафорическое моделирование, когнитивный и контекстуальный анализ, классификация и количественная обработка полученных данных. Особое внимание уделяет фрейм-слотовому анализу выделяемых метафорических моделей и структуре описываемых метафор, что позволяет структурировать практический материал и выделить доминирующую модель. Согласно полученным данным, при исследовании музыкальных метафор в повести К. Грэма «Ветер в ивах» было обнаружено доминирование метафорической модели «Природа – музыкальное искусство». При этом следует обратить внимание на сложную структуру метафор подобной модели. Большинство из них являются оригинальными, развернутыми и двухслойными. Вероятно, в этом случае музыкальное искусство рассматривается как символ гармонии, которая максимально раскрывается в многогранном природном мире.

Ключевые слова: метафорическая модель, ментальная сфера, музыкальное искусство, музыкальная метафора.

Olga Sergeyevna Kamysheva
Shadrinsk

Metaphorical Modeling of the Mental Sphere "Musical Art" in the Story by K. Graham "The Wind in the Willows"

The article provides a cognitive study of musical metaphors based on the story of K. Graham "The Wind in the Willows". The following research methods are used: metaphorical modeling, cognitive and contextual analysis, classification and quantitative processing of the data obtained. He pays special attention to the frame-slot analysis of the identified metaphorical models and the structure of the described metaphors, which makes it possible to structure the practical material and highlight the dominant model. According to the data obtained, during the study of musical metaphors in the story by K. Graham "The Wind in the Willows" the dominance of the metaphorical model "Nature - Musical Art" was found. At the same time, one should pay attention to the complex structure of metaphors of such a model. Most of them are original, unwrapped and double-layered. Probably, in this case, musical art is seen as a symbol of harmony, which is maximally revealed in the multifaceted natural world.

Keywords: metaphorical model, mental sphere, musical art, musical metaphor.

Сюжет повести «Ветер в ивах» возник в воображении К. Грэма, когда он рассказывал сказки своему маленькому сыну. Главные герои повести – животные, которые своим поведением напоминают людей. События начинаются весенним днем, когда крот выходит погулять к реке, где знакомится с водяной крысой. Друзья путешествуют по реке, попадают в Дикий лес, спасают лягушонка и его дом от лесных грабителей. Главные герои находят утешение в окружающей их природе и домашнем уюте.

Повесть К. Грэма «Ветер в ивах» насыщена музыкальными метафорами. При исследовании данного произведения было обнаружено 33 метафорические единицы, которые относятся к ментальной сфере «Музыка». Полагаем, что автор использует их не случайно, они наделены особым эмотивным потенциалом и помогают наполнить сюжет повести яркими и насыщенными красками.

Цель статьи – исследовать музыкальные метафоры в повести К. Грэма «Ветер в ивах», опираясь на стратегии когнитивной лингвистики (теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, а также фреймо-слотовой концепции А.П. Чудинова). Основные задачи: 1) выделить основные метафорические модели со сферой-источником и сферой-магнитом «Музыка»; 2) описать и классифицировать обнаруженные метафоры с использованием фреймо-слотовой концепции, акцентируя внимание на особенностях их структуры; 3) выделить доминантную метафорическую модель и объяснить ее роль в сюжете повести.

В работе находят место следующие методы исследования: метафорическое моделирование, когнитивный и контекстуальный анализ, классификация и количественная обработка полученных данных.

В результате исследования музыкальных метафор в повести К. Грэма «Ветер в ивах» были выделены три основные метафорические модели: «Человек (животное) – музыкальное искусство», «Природа – музыкальное искусство», «Музыкальное искусство – человек». Таким образом, ментальная сфера «Музыка» представлена в качестве, как сферы-источника, так и сферы-магнита.

Рассмотрим подробно каждую из этих моделей.

В метафорической модели «Человек (животное) – музыкальное искусство» музыка выступает как сфера-источник. Следовательно, человеческие качества животных наделяются музыкальными характеристиками. В рамках сферы-магнита «Человек (животное)» выделим систему слотов.

Слот «Межличностные отношения»

Крыс манипулирует наивным кротом, и это напоминает игру музыканта на арфе. Ср.:

Disregarding the Rat, he proceeded to play upon the inexperienced Mole as on a harp [1, С. 26].

Слот «Эмоции»

Традиционная для английской литературы метафора струн передает душевные переживания Крота: путь через зимний лес угнетает его, но он не может оставить своего друга Крысу. Ср.:

With a wrench that tore his very heartstrings he set his face down the road... [1, С. 73].

Сердце рассматривается как исполнитель: душевная радость лягушка становится метафорическим пением. Ср.:

... his own heart was singing to him [1, С. 98].

Слот «Голос»

Стертая метафора нот позволяет передать различные интонационные оттенки в голосе героя: резкий призыв или предупреждение. Ср.:

The Rat was by this time very far ahead, too far to hear clearly what the Mole was calling, too far to catch the sharp note of painful appeal in his voice [1, С. 72].

... a double note of warning, only too well known, fell on his delighted ear [1, С. 169].

Слот «Физиологический процесс»

Сон представляется Крысу в виде звучащей песни. Ср.:

This is the place of my song-dream, the place the music played to me [1, С. 110].

Слот «Физическое восприятие»

Специфический вкус чеснока в колбасе настолько приятен Крысу, что он сравнивает его со звучащей песней. Ср.:

A sausage out of which the garlic sang [1, С. 147].

Таким образом, в метафорической модели «Человек (животное) – музыкальное искусство» сфера-магнит включает следующие слоты: межличностные отношения, эмоции, голос, физиологический процесс, физическое восприятие. Слоты используемой сферы-источника – игра на музыкальном инструменте (арфе), часть музыкального инструмента (струны), музыкальное произведение (песня), музыкальное звучание (нота), солист. Следует обратить внимание на структуру исследуемых метафор. Обнаруживаются как стерты, так и оригинальные метафоры, которые, в основном, не отличаются сложной структурой.

В метафорической модели «Природа – музыкальное искусство» сфера-магнит «Природа» включает также несколько слотов.

Слот «Пение птиц»

Метафора пения птиц является стертой, но в повести К. Грэма она в разных вариантах становится оригинальной благодаря вкрапленению музыкальной терминологии (нота, песня, хорал), а также метафорическому сравнению звуков птиц с тембром трубы. Ср.:

... *the cuckoos's note* [1, С. 140].

The Willow-Wren was twittering his thin little song [1, С. 103].

...*The carol of happy birds fell on his dulled hearing almost like a shout* [1, С. 4].

A bird piped suddenly [1, С. 107].

... *the thin, clear, happy call of the distant piping* [1, С. 108].

В последних двух примерах метафоры пения птиц являются двухслойными и трехслойными: пение птиц сопоставляется с хоралом, который, в свою очередь, уподобляется крику; пение птиц – это звуки трубы, которые репрезентируются как призыв, наделенный антропоморфным и синестетическими характеристиками.

Слот «Природные стихии»

Метафорическими музыкантами становятся природные стихии: вода и ветер.

Журчащая вода выступает в роли солиста, тогда как ветер «играет» на камышах, издавая «танцевальную музыку», которая также становится антропоморфной. Ср.:

O my, how cold the water was... How it sang in his years... [1, С.16].

And hark to the wind playing in the reeds! It's like music. Dance-music – the lilting sort that runs on without a stop – but with words in it, too... [1, С. 115].

Слот «Деревья»

Деревья во фруктовых садах и живых изгородях шумят при порывах ветра, напоминая хор. Ср.:

But the constant chorus of the orchards and hedges had shrunk to a casual evensong from a few yet unweaved performers [1, С. 134].

Слот «Животные»

Музыка также «слышится» в звуках, издаваемых домашними животными на пастбищах и фермах. Данную метафору можно рассматривать как двухслойную: метафорически веселое настроение репрезентирует мажорный лад звучащей «музыки». Ср.:

As it was the cheerful music of pasturage and farmyard [1, С.143].

Слот «Насекомые»

Стрекот насекомого – звуки крошечной трубы. Ср.:

...*an insect's tiny trumpet dwindles swiftly into silence...* [1, С. 151].

Слот «Природа в целом»

Шум природы гармоничен, он ассоциируется у писателя с исполняемой хором песней. Ср.:

all Nature joining in a chorus of approval to the song of self-praise that his own heart was singing to him [1, С. 98].

Таким образом, сфера-магнит метафорической модели «Природа – музыкальное искусство» содержит слоты: пение птиц, природные стихии, деревья, животные, насекомые, природа в целом. Слоты сферы-источника – звучание музыки (нота, музыка), музыкальное произведение (песня, хорал, танец), тембр музыкального инструмента (трубы), исполнители (хор), инструменталист. Большинство метафор являются оригинальными, некоторые из которых развернутые и двухслойные.

В повести К. Грэма «Ветер в ивах» музыка может использоваться в качестве сферы-магнита: читатель может «услышать» звучание колоколов и пение героев. В этом случае музыка наделяется антропоморфными чертами. Выделим несколько слотов в сфере-магните «Музыка».

Слот «Лад»

Метафора веселого настроения обычно репрезентирует мажорный лад звучащей музыки. Ср.:

The sound of distant bells ringing a joyful and clangorous peal [1, С. 83].

... *whistling a merry tune* [1, С. 97].

Слот «Музыкальная фраза»

Короткая музыкальная фраза в звучании колоколов воспринимается как отклик, произнесенный низким голосом. Ср.:

They could hear a deep-toned bell respond [1, С. 50].

Слот «Характер музыки»

Атрибутивные метафоры поведения акцентируют внимание на характере звучащих песен лягушонка, которые описываются как «тщеславные», «вульгарные» и «хвастливые». Ср.:

The most conceited song [1, С. 168].

... *singing vulgar songs* [1, С. 182].

Your songs are all conceit and boasting and vanity [1, С. 209].

Таким образом, сфера-магнит «Музыкальное искусство» проявляется в слотах: лад, музыкальная фраза и характер музыки. Слоты сферы-источника

– настроение, речь, поведение человека. Подобные метафоры являются преимущественно простыми атрибутивными.

Подведем итоги проведенного исследования, подсчитав количество анализируемых музыкальных метафор.

Таблица 1

Метафорические модели с ментальной сферой «Музыкальное искусство» в повести К. Грэма «Ветер в ивах»

Метафорическая модель	Количество метафор	В проценте от общего количества метафор
Человек (животное) – музыкальное искусство	7	21,2
Природа – музыкальное искусство	18	54,5
Музыкальное искусство – человек	8	24,3
Всего	33	100

Согласно полученным данным, при исследовании музыкальных метафор в повести К. Грэма «Ветер в ивах» было обнаружено доминирование метафорической модели «Природа – музыкальное искусство». При этом следует обратить внимание на сложную структуру метафор подобной модели. Большинство из них являются оригинальными, развернутыми и двухслойными. Вероятно, в этом

случае музыкальное искусство рассматривается как символ гармонии, которая максимально раскрывается в многогранном природном мире. Природа превосходит мир человека, и даже само музыкальное искусство (создателем которого является также человек). Для героев повести природа – это совершенный мир, в котором каждый может найти убежище, покой и счастье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Грэм, К. Ветер в ивах : на англ. яз. / К. Грэм. – Санкт-Петербург : Антология, КАРО, 2006. – 224 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Grem K. Veter v ivah: na angl. yaz. [The Wind in the Willows]. Sankt-Peterburg: Antologiya, KARO, 2006. 224 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 821.111(73)

**Полина Васильевна Ковальчук,
Наталья Николаевна Столярчук**
г. Брест, Беларусь

**Тема семьи в современном американском романе
(на материале произведений Донны Тартт)**

В статье анализируются романы Донны Тартт «Маленький друг», «Тайная история» и «Щегол». Тема семьи является одной из ключевых в произведениях данной писательницы, поскольку события, произошедшие с человеком в детстве, могут повлиять на всю его дальнейшую жизнь. Сравнив описания семей в анализируемых произведениях, можно прийти к выводу, что во всех трех романах главные герои, будучи подростками, испытывают трудности во взаимоотношениях со своими близкими. В романах нет описания идеальной семьи, однако семейные отношения объясняют мотивы поступков главных героев (желание сбежать из дома, равнодушие, совершение преступления). В целом для творчества Донны Тартт характерны психологизм, выверенность характеров, внимание к деталям.

Ключевые слова: современный роман, тема семьи, конфликт, мужские образы, женские образы.

**Palina Vasilevna Kavalchuk,
Natalya Nikolaevna Stolyarchuk
Shadrinsk**

**The theme of family in the modern american novel
(based on donna tart's literary works)**

The article gives the analysis of Donna Tartt's novels "The Little Friend", "The Secret History" and "The Goldfinch". The theme of family is one of the main themes in the literary works by this writer, since childhood experiences can influence the person's future life. Having compared the descriptions of the families in the above-mentioned novels we can conclude that the main characters of all the three novels being teenagers have difficulty in the relations with their family members. The author of the novels doesn't give the description of the ideal family, but family relations can explain the motives of the characters' actions (their desire to run away from home, indifference, committing a crime). In general, the most significant features of the creative works by Donna Tartt are psychological insight, verification of characters, attention to details.

Keywords: Modern novel, the theme of family, conflict, male characters, female characters.

Данная статья является частью дипломного исследования «Специфика отражения морально-этических проблем в романах Донны Тартт». Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью произведений Донны Тартт, в частности темы семьи, которая является отправной точкой для всех ее главных героев.

Практическая значимость исследования состоит в дальнейшем, более глубоком изучении темы и освещении проблем, связанных с институтом семьи.

Основной целью работы является сравнение семей из произведений «Щегол», «Тайная история» и «Маленький друг» Д. Тартт, выявление схожих черт и различий между семьями. В рамках данной статьи мы изучили способы изображения семьи в художественных произведениях, рассмотрели конкретные примеры из произведений Д. Тартт и сравнили способы описания семьи в анализируемых романах с традиционным идеалом семьи в художественной литературе.

Тема семьи и отношений в семье считается одной из самых главных у многих авторов. Некоторые события, произошедшие с человеком в детстве в кругу его семьи, могут преследовать его и в сознательном возрасте. Писатели обращают внимание на семейные ценности, потому что именно взросление в определенной среде влияет на человека больше, чем что-либо еще. Семья – неисчерпаемый источник факторов, которые сделали героя таким, каким он предстает перед нами. Из описания семейных отношений мы можем увидеть, что заставило героев поступить так, а не иначе, почему они выбрали этот путь, каковы мотивы их поступков. У института семьи есть как проблемы, так и последствия. Последствия могут быть разного масштаба, но все они важны.

Семья в литературном произведении отражает то, что происходит с институтом семьи в современном обществе: это могут быть внутрисемейные проблемы, скрытые под красивой картинкой для общественности; это может быть семья с меняющейся ролью отца и матери, потому что в наше время семьи разительно отличаются от тех, что

были 50-60 лет назад; это также может быть современная для автора семья, в которой отражены проблемы поколения его самого.

Таким образом, нельзя утверждать, что в литературе существует какой-то образец, по которому описываются семьи. На каждую эпоху приходится свой идеал, отражающий те или иные ценности, традиции и культуру.

Все три романа Донны Тартт («Маленький друг», «Тайная история», «Щегол») рассказывают о подростках и их проблемах, которые, конечно же, напрямую связаны с окружением, в котором они растут и развиваются. В романах много общего, и после прочтения их всех можно не только глубже понять мировоззрение автора, но и лучше разобраться в самом себе: описания Д. Тартт являются настолько яркими и живыми, что начинают казаться, будто никто кроме нее никогда не поймет подростков.

Несмотря на то, что все романы про подростков, эти подростки показаны в абсолютно разных семьях со своими устоями и конфликтами. Насколько странным бы это ни было, все романы рассказывают больше о нелюбви в семьях, чем о понимании и поддержке. К тому же, можно заметить, что во всех романах главные герои либо испытывают трудности с матерями и бабушками, либо о них просто не упоминается в произведении. Например, в «Щегле» у Тео Деккера мать умерла, бабушка отказалась взять его к себе на воспитание, а подруга отца не знает, как обращаться с детьми. У его друга Бориса также нет матери, только пьющий отец. В «Маленьком друге» главная героиня Гарриет живет практически без матери, потому что та на протяжении 10 лет оплакивает своего погибшего сына. Бабушки Гарриет не привносят в ее жизнь много радости и заботы, лишь постоянную критику. В «Тайной истории» матери главных героев либо отсутствуют, либо являются настолько некомпетентными в вопросах семьи и детей, что складывается впечатление, что без этих матерей у главных героев жизнь сложилась бы лучшим образом.

Однако, нельзя сказать, что в ее произведениях образы мужчин противоположны женским об-

разам. Мужчины также предстают не в лучшем свете, как например в «Щегле» отец Бориса, который избивал его, и отец Тео, который сначала ушел из семьи и нашел любовницу, а после смерти матери не принимал никакого участия в воспитании Тео. Или отец Гарриет из «Маленького друга», который просто сбежал из семьи, когда начались трудности. Дедушек Гарриет тоже не знала. Отцы героев из «Тайной истории» также не были образцами для подражания. Отец Ричарда, например, был алкоголиком, а дед Фрэнсиса заставил его жениться на девушке, которая не нравилась Фрэнсису, иначе дед оставил бы его без наследства. Одним из немногих хороших мужских персонажей был Джулиан Морроу – преподаватель греческого. Можно сказать, он был тем, кто заменял студентам их отцов.

Еще одной отличительной чертой романов Д. Тартт является почти полное отсутствие романтических отношений как между родителями, так и между подростками: “... *I had managed to extricate myself from a long, claustrophobic relationship ... I met her my first year of college ... but after about a month, during which time she'd firmly glued herself to me, I began to realize, with some little horror, that she was nothing more than a lowbrow, pop-psychology version of Sylvia Plath. It lasted forever, like some weepy and endless made-for-TV movie – all the clinging, all the complaints, all the parking-lot confessions of 'inadequacy' and 'poor self-image,' all those banal sorrows. She was one of the main reasons I was in such an agony to leave home*” [2, p. 28]. А если у кого-то они завязываются, то в большинстве – нездоровые и токсичные.

Если говорить о романе Д. Тартт «Тайная история», там 6 главных героев – студентов колледжа: брат и сестра Чарльз и Камилла, Фрэнсис, Генри, Банни и Ричард, от чьего лица идет рассказ. Если рассматривать жизни героев через призму их семьи, можно увидеть, что на них на всех родители оставили свой отпечаток и не на всех он хороший. Например, Ричард мечтал уехать из своего родного городка в Калифорнии как можно дальше, и одной из причин были именно родители: “*My father was mean, and our house ugly, and my mother didn't pay much attention to me; my clothes were cheap and my haircut too short and no one at school seemed to like me that much; and since all this had been true for as long as I could remember, I felt things would doubtless continue in this depressing vein as far as I could foresee. In short: I felt my existence was tainted, in some subtle but essential way*” [2, p. 3]. Более того, Ричард, находясь в окружении довольно богатых друзей, стеснялся своих близких и однажды даже сжег фото своей матери, боясь, что друзья увидят его и начнут высмеивать: “... *my mother did wear pants suits, which she purchased at a factory outlet. In the only photograph I had of her... one hand on the Cyclone fence and the other on my father's new riding*

lawn mower. I'd kept it because it was the only picture I had of her, kept it tucked inside a Webster's dictionary on my desk. But one night I rose from my bed, suddenly consumed with fear that Bunny would find it while snooping around my room. No hiding place seemed safe enough. Finally I burned it in an ashtray” [2, p. 114]. Как уже говорилось ранее, у отца Ричарда были проблемы с алкоголем, что Ричарду также казалось омерзительным. Однажды, когда Ричард замерз в своей квартире почти до смерти, он решил позвонить родителям, чтобы попросить хоть немного денег, но сделать ему это так и не удалось: “*I tried to call my parents from the pay phone outside the Boulder Tap. Although I had some desperate, half-baked hope that they might send money or a plane ticket, I didn't know what I wanted them to say to me. But when my father picked up the telephone on the sixth or seventh ring, his voice, beery and irritated, gave me a hard, dry feeling in my throat and I hung up*” [2, p. 61]. Из-за малообеспеченных и пьющих родителей Ричард придумал себе другую, идеальную историю про семью, которую рассказывал всем при встрече, так как не хотел, чтобы кто-то знал правду.

Еще одной выдающейся личностью является Банни Коркоран – вечный попрошайка, не имеющий ни цента за душой: “*That terrible house of theirs must have cost a fortune, and they make a big show of yacht clubs and country clubs and sending their sons to expensive schools, but that's got them in debt to the eyebrows. They may look wealthy, but they haven't a dime. I expect Mr Corcoran is about bankrupt. Bunny's never had a cent of pocket money the entire time I've known him. And he has expensive tastes*” [2, p. 66]. Все время, когда Банни находился в колледже, Генри платил за него почти всегда и везде, и Банни считал это нормой и не собирался ничего менять. А, когда Генри отказывал ему, тот устраивал истерики и скандалы. Таким образом, получился абсолютно неподготовленный к жизни член общества, который только и может, что тянуть деньги из близких людей. И это тот «дар», которым его наградили родители.

Семьи остальных героев произведения являются достаточно обеспеченными, но это не делало их идеальными: Чарльз и Камилла – сироты; матери Фрэнсиса было 17 лет, когда она его родила, и она не занималась его воспитанием: “*His mother, when she had him, was only seventeen ... and the grandparents brought them up like brother and sister, him and his mother...*” [2, p. 3]. Генри, пожалуй, единственный из всех, чьих родителей нельзя упрекнуть в методах воспитания. Однако, у них не было доверительных отношений, и Генри нашел себе более близкого по духу человека в своем преподавателе греческого, Джулиане: они часто вместо ужина, общались на темы, далекие от учебы, и Генри обращался к нему по всем тревожащим его вопросам.

Если говорить о произведении «Щегол», можно выделить несколько образцов семьи, которые влияли на героев. Первой является семья Тео Деккера – главного персонажа книги. У Тео нет ни братьев, ни сестер, а его родители вечно ругаются друг с другом. Его отец часто выпивает и тратит большую часть семейного бюджета на свои собственные развлечения, поэтому в какой-то момент он просто исчезает из их с мамой жизни: *“My dad was so unreliable. Unreliable I guess is the diplomatic way of putting it. Even when he was in a good mood he did things like lose his paycheck and fall asleep with the front door to the apartment open, because he drank. And when he was in a bad mood – which was much of the time – he was red-eyed and clammy-looking, his suit so rumpled it looked like he’d been rolling on the floor in it and an air of unnatural stillness emanating from him as from some pressurized article about to explode”* [1, p. 55]. Однако мама Тео является человеком, несущим радость и свет в их семью. Она очень творческий человек, помогает Тео познавать мир с помощью искусства, и, возможно, именно поэтому у них сохранились такие теплые отношения: *“... still I’ve never met anyone who made me feel loved the way she did. Everything came alive in her company; she cast a charmed theatrical light about her so that to see anything through her eyes was to see it in brighter colors than ordinary... She was beautiful, too. That’s almost secondary; but still, she was... And yet she was wholly herself: a rarity. I cannot recall ever seeing another person who really resembled her”* [1, p. 11]. К сожалению, мама Тео умирает, а он сам спустя какое-то время попадает в семью своего отца. Отец живет с подругой, которая работает официанткой в казино, а сам отец замешан в каких-то денежных махинациях. Он также пьет и употребляет наркотики в присутствии ребенка: *“...what Xandra and my dad really meant when they said my dad had “stopped drinking” was that he’d switched from Scotch to Corona Lights and Vicodin”* [1, p. 214]. Тео был предоставлен самому себе, несмотря на то, что он был несовершеннолетним: *“Living with them was like living with roommates I didn’t particularly get along with. When they were at home, I stayed in my room with the door shut. And when they were gone – which was most of the time – I prowled through the farther reaches of the house, trying to get used to its openness”* [1, p. 219]. Через пару недель Тео знакомится с Борисом Павликовским, который становится его лучшим другом и одновременно проводником в мир алкоголя и наркотиков. Сам Борис был из семьи, не многим лучше семьи Тео. Его отец был пьяницей и также никогда не смотрел за сыном и,

как уже было упомянуто ранее, даже бил его: *“Abruptly, tossing his head, Boris said something sharp and turned to leave. Then Boris’s dad snapped out like a snake with the cane and whacked Boris across the back of the shoulders and knocked him to the ground. Before he could get up Mr. Pavlikovsky kicked him down, then caught him by the back of the shirt and pulled him, stumbling, to his feet. Ranting and screaming in Russian, he slapped him across the face with his red, beringed hand, backwards and forwards. Then – throwing him staggering out into the middle of the room – he brought up the hooked end of the cane and cracked him square across the face”* [1, p. 255]. Конечно же, мало детей в таких семьях вырастают добропорядочными. Борис связался с бандитами и начал зарабатывать на жизнь, воруя вещи у других. Тео, хоть и после смерти отца попал, наконец, в хорошие руки его старого приятеля Хоби, также стал зарабатывать на жизнь аферами, как и его отец. Наркотики и алкоголь не пропали из жизни их обоих.

Сравнивая семьи Бориса и Тео, можно сказать, что у них изначально, к сожалению, не было шанса на благополучную жизнь. Их родители колоссально повлияли на их жизнь и будущее: о них почти никто не заботился, часто они сидели дома голодные и не могли даже купить поесть, поэтому приходилось воровать. Их родители не научили их порядочности, не подготовили ко взрослой, счастливой жизни. Тартт показывает нам не только романтическую картинку ребенка, живущего самого по себе, делающего все, что он пожелает, путешествующего по стране в одиночку, – она показывает, насколько разрушительными могут быть последствия решений родителей, насколько сильно может изувечить ребенка его собственная семья.

Противопоставляя семьи произведений второй половины прошлого века, например, и семьи в произведениях Д. Тартт, можно увидеть, что разница глобальна. Д. Тартт не пытается однозначно сказать, что люди сами виноваты в своих проблемах. Она показывает нам, что проблемы нужно искать намного глубже, нужно копать к самой сути всего. Ко всему прочему, следует сказать, что читатели всегда сравнивают себя с персонажами книг: они ищут схожие черты характера или детали из жизни, а, когда находят похожих на себя, понимают, что не одиноки. Когда читатель видит, что он не единственный, у кого есть проблемы в семье, когда он видит, как герои решают проблемы, которые также есть у самого читателя, он понимает, что он не изгой. Следует отметить, что для творчества Донны Тартт характерны психологизм, выверенность характеров, внимание к деталям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Tartt, D. The Goldfinch = Щегол / Donna Tartt. – New York : Little, Brown and Company, 2013. – 784 p. – Text : direct.

2. Tartt, D. The Secret History = Тайная история / Donna Tartt. – New York : Alfred A Knopf, 1992. – 544 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Tartt D. The Goldfinch. New York: Little, Brown and Company, 2013. 784 p.
2. Tartt D. The Secret History. New York: Alfred A Knopf, 1992. 544 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

П.В. Ковальчук, Студентка 5 курса факультета иностранных языков, УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: poliasha19943@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5492-8494.

Н.Н. Столярчук, Старший преподаватель кафедры английской филологии, УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: n_stolyarchuk@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6860-8002.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

P.V. Kovalchuk, Fifth year student of the Department of Foreign Languages, Brest State A. S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: poliasha19943@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5492-8494.

N.N. Stolyarchuk, Senior lecturer of the Department of English Philology, Brest State A. S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: n_stolyarchuk@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6860-8002.

УДК 821.161.1

Сергей Анатольевич Никаноров
г. Шадринск

Оценочная зона концепта «женщина» в творчестве Ф.М.Достоевского

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме концепта. Цель исследования – выявление и описание некоторых особенностей оценочной зоны концепта «женщина» в произведениях Ф.М. Достоевского. На основании анализа произведений писателя-классика, чей двухсотлетний юбилей будет отмечаться в 2021 году, устанавливается, что данный концепт в идиолекте отличается от его вербализации в общезыковой картине мира. В ходе исследования автор приходит к выводу, что оценочная зона интерпретационного поля концепта «Женщина» объединяет когнитивные признаки, выражающие оценку: общую – *застенчивая, шалунья, добрая, заботливая* и др.; интеллектуальную оценку – *глупая, умная, учится* и др.; нравственную оценку – *благородная, честная, легкомысленная* и др. Также отмечаются признаки, отражающие здоровье женщины: *больная, в бреду, пациентка* и другие.

Ключевые слова: концепт, оценочная зона концепта, идиолект, языковая картина мира.

Sergey Anatolievich Nikanorov
Shadrinsk

The evaluation zone of the concept “woman” in the works of F.M. Dostoevsky

The article is devoted to the current problem of the concept. The purpose of the research is to identify and describe some features of the evaluation zone of the concept “woman” in the works of F. M. Dostoevsky. Based on the analysis of the works of the classic writer, it is established that this concept in the idiolect differs from its verbalization in the General language picture of the world. In the course of the research, the author comes to the conclusion that the evaluation zone of the interpretative field of the concept “woman” combines cognitive characteristics that express an assessment: shy, frolicsome girl, kind, caring, etc.; intellectual assessment-stupid, smart, learning, etc.; moral assessment-noble, honest, frivolous, etc. There are also signs that reflect the health of a woman: sick, delirious, patient, etc.

Keywords: concept, concept evaluation zone, idiolect, language picture of the world.

Изучение концепта в рамках **когнитивной лингвистики** осуществляется как отечественными, так и зарубежными учеными. Зарубежные когнитологи (Р. Джекендофф, Д. Лайонз) утверждают, что концепт равен значению слова, поскольку значение – это категория лексико-семантического уровня, лингвисты считают тождественными концептуальную и семантическую структуру языка. О.А. Чибышева отмечает, что в исследованиях зарубежных лингвистов-когнитологов не берется во внимание субъективный характер концепта [11, С. 8].

Е.С. Кубрякова считает, что концепт способен объяснить ментальные и психологические ресурсы человеческого сознания; пояснить информацион-

ную структуру, отражающую знание и опыт личности; единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и всей картины мира, отраженной в человеческой психике [6, С. 90]. Лингвист утверждает, что самые важные концепты выражены в языке. С точки зрения Е.С. Кубряковой, концепт характеризуется 1) оперативностью; 2) способностью отражать человеческую деятельность; 3) наличием инвариантного стержня; 4) гибкостью и подвижностью; 5) способностью представлять лишь часть актуализированных смыслов, относящихся к той или иной идее; 6) субъективностью; 7) отсутствием у концепта определенной структуры [Там же].

З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют концепт как ментальное образование, являющееся единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации, об отношении общественного сознания к данному явлению или предмету [8, С. 34].

Одно из определений рассматриваемого понятия принадлежит М.В. Пименовой: «Что человек знает, считает, представляет об объектах внешнего и внутреннего мира и есть то, что называется концептом. Концепт – это представление о фрагменте мира» [7, С. 59].

Концепт является ментальной единицей, ненаблюдаемой, считается, что он актуализируется в слове, которое эксплицирует его. Данное слово получает статус ключевого слова [4, С. 68; 10, С. 77]. Ключевое слово – это единица лексико-семантического уровня языка, следовательно, первичное представление о концепте может быть получено из различных словарей (толковых, этимологических, словообразовательных и др.). Исследователи отмечают, что словарные дефиниции отражают общее представление о содержании концепта в языковой картине мира.

Лингвисты не раз обращались к концепту «женщина», но чаще в сопоставлении других языков с русским: А.А. Аминова [1] (с татарским языком), Л.Х. Дзасеюева [5] (с кабардино-черкесским языком), Е.С. Бадмаева [3] (на материале фразеологизмов и паремии).

Нельзя не согласиться с мнением, что художественный текст отражает процессы и явления, происходящие как в обществе в целом или в отдельных сферах жизни, так и особенности мироощущения, мировосприятия автора текста; значит, анализ художественного концепта позволит выявить национальные когнитивные признаки и индивидуально-авторские признаки, которые отражают особенности языковой картины мира художника или его творческий потенциал.

Так, изучая способы вербализации концепта «женщина» в произведениях Ф.М. Достоевского, можно выявить специфические черты восприятия изучаемого концепта в тот период времени, когда художник жил и творил.

Неоднократно отмечалось, что тексты являются формой существования концептов, причем они не изолированы, они пересекаются и взаимодействуют друг с другом, образуя концептуальную структуру, в которой отражаются фрагменты картины мира автора [2, С. 51]; это является подтверждением того, что в произведении художественной литературы объединяются черты одновременно национальной и индивидуальной картин мира.

Творчество Ф.М. Достоевского постоянно вызывает большой читательский и исследовательский интерес. Предметом лингвистического изучения не раз была языковая личность писателя и его идиостиль (Н.Д. Арутюнова, Ю.Н. Караулов, Д.В. Сергеева, Е.А. Соколова, О.Ю. Юрьева и др.). Исследователей привлекает антропомимика и ономопэтика Ф.М. Достоевского, вызывает интерес идейно-художественная значимость имен в его произведениях, роль ключевых слов в семантической структуре текстов, роль словесного портрета героев (М.С. Альтман, Е.Н. Батурина, А.Л. Беेम, С.В. Завадский, Р.В. Плетнев, Д.И. Чижевский). Существуют работы, посвященные концептам: А.В. Бабук (концепт «закон»), А.С. Серопян (концепт «время»), И.А. Долбина (концепт «брат») в отдельных произведениях Ф.М. Достоевского.

Несмотря на обилие научных работ, посвященных Ф.М. Достоевскому, говорить об исчерпанности исследования творчества писателя, лингвистических особенностей его наследия рано.

Говоря о художественном творчестве Ф.М. Достоевского, необходимо отметить особую значимость в нем женских образов. Как и многие его современники, Ф.М. Достоевский признавал необходимость равенства для женщины, но эту свободу он хотел видеть в бесконечной жертвенности, в христианской любви к человечеству. Женщина в произведениях Ф.М. Достоевского выступает в разных ролях: возлюбленной, соперницы, жены, матери, дочери, сестры, бабушки, хозяйки, служанки, рабы, женщины, родственной по духу (соратницы), приживалки и др. В своих произведениях художник отметил разные стороны женского характера и женской натуры: чувственность, эмоциональность, раздражительность, веселый нрав, доброту, неудовлетворенность жизнью, готовность к любви и жертвенности, стихийность, вздорность, покорность, умение терпеть и др.

Предметом исследования в данной статье является одна из зон интерпретационного поля концепта «женщина» в индивидуально-авторской картине мира Ф.М. Достоевского. При ссылках на источник в квадратных скобках указывается номер тома из Полного собрания сочинений и писем Ф.М. Достоевского в 30 тт. и соответствующая страница; РУ – речевое употребление.

Оценочная зона объединяет когнитивные признаки, выражающие оценку концепта «Женщина»: общую, эстетическую, интеллектуальную, нравственную.

Наиболее ярким является когнитивный признак **застенчивая** (120 РУ): *краснела, покраснела, смешалась, вся покраснела, застенчивость, застенчива, кроткая, куда деваться от стыда, покраснела до ушей, пошевелиться не смею, робела, робка, себя подсадовать, смутилась, стыдно*. Например: «Я мало-помалу победила свою **застенчивость**, хотя, после каждого разговора нашего,

все еще было за что на себя подосадовать» [Т.1, С. 60]. Застенчивые женщины в произведениях Ф.М. Достоевского выглядят чрезвычайно совестливыми, стараются соблюдать общепринятые нормы и все условности в поведении. Анализ показывает, что они постоянно чем-то обеспокоены и озабочены, уязвимы. Многочисленность словоупотреблений данного признака доказывает, что для автора женская робость и застенчивость является важным составляющим женского начала.

Художник подчеркивает, что женщина может быть глупой (169 РУ): «Генеральство сделало ее еще глупее и надменнее» [Т.2, С. 155]. Встречаем речевые употребления, где автор в ряде случаев грубо называет глупую женщину капитальной дурой и дурой набитой [Т.3, С. 119], я сама дура [Т.5, С. 274]. «На меня не сердитесь, я дура, ничего не стою...» [Т.14, С. 55]. В произведениях Ф.М. Достоевского мы отметили 94 словоупотребления лексемы дура, 9 – дурочки, 9 – идiotки, 3 – дурынды. Например: «Старая дурында» [Т.5, С. 277]. Многие мужчины считают женщин легкомысленными, а иногда и откровенно глупыми созданиями. Такой стереотип доставляет массу неприятностей, так как над женщинами подшучивают, пренебрежительно отзываясь об их умственных способностях.

В процессе исследования мы выделили когнитивный признак бедная (237 РУ) – бедная, бедненькая. Например: «Но смерть уже стояла над бедной матушкой» [Т.1, С. 69]. Следует отметить, что лексему бедная Ф.М. Достоевский употребляет в трёх значениях: 1. 'Обладающая скудным достатком, нищущая'. Например: «Была очень бедна, коли в углу в подвале жила» [Т.4, С. 1022]. Однако писатель отмечал, что бедность не порок: «Не грех быть бедной, а что грех быть богатым и обижать» [Т.4, С. 262]. 2. 'Несчастливая женщина'. 3. 'Вызывающая сострадание'. Например: «Бедная, жалкая старуха» [Т.2, С. 103]. «Бедненькая, она хранила письмо этого студента как драгоценность» [Т.5, С. 163].

Мы выделили когнитивный признак шалунья (49 РУ), который более присущ молодым женщинам или девочкам: шалунья, шалила, балую, беспрерывно проказничаю, забежишь сама не знаешь куда, исцарапаешься об кусты, разорвешь платье, резвая, резвлюсь, резвиться, прыгать, убегу на пруд. Например: «Двух секунд не могла пробить в покое» [Т.2, С. 40].

Стереотипное представление об умственных способностях женской части общества опровергает когнитивный признак умная (68 РУ): «Очень умна, хотя во многом еще ребенок» [Т.4, С. 88].

Признак добрая (63 РУ) является яркой характеристикой женщины: «Она прелесть по доброте и характеру» [Т.4, С. 262]. Вспоминается объяснение Ф.М. Достоевского с будущей женой, Анной Григорьевной: «Так вы думаете, что я могу еще жениться? Что за меня кто-нибудь согла-

сится пойти? Какую же жену мне выбрать: умную или добрую?.. Нет, если уж выбирать, то возьму добрую, чтоб меня жалела и любила» [Волгин 1990, С. 228]. Так автор подчеркивает главное качество женщины. Интересен пример: «Хозяйка наша отчасти добрая женщина» [Т.1, С.136], который подтверждает, что Макар Девушкин по своей доброте пытается преувеличить в окружающих доброту их натуры; вероятно, автор иронизирует, так как быть отчасти добрым или отчасти злым человек не может.

В идиолекте Ф.М. Достоевского отмечен и такой положительный признак, как способность женщины учиться (42 РУ): «Как училась-то, как училась: серебряную медаль при выпуске получила» [Т.7, С. 306]; «Скоро я перестала учиться у Покровского» [Т.1, С. 56]. В «Дневнике писателя» неоднократно отражается мысль о потребности высшего образования для женщин «ввиду серьезного запроса деятельности современной женщины». Автор считает, что только образование может ответить «на все вопросы, укрепить ум, взять, так сказать, в опеку расхажившую мысль» [Т.20, С. 138]; быть благородной (17 РУ): «У нее благородное сердце, благороднее, чем у многих других» [Т.2, С. 191]. Благородство, с точки зрения православия, заключается в хранении совести, самоотверженности, готовности служить ближнему и, если возникнет необходимость, в желании умереть за Христа.

В творчестве Ф.М. Достоевского достаточно много внимания уделено различным проявлениям женской гордости, злобы, жестокости и др. Подчеркивается признак злая (82 РУ): «Я злая, я злее всех, вот такая я злая» [Т.3, С. 234]. Женщина может быть «злой от глупости» [Т.5, С. 101].

Характерной чертой женщины является и вздорность (13 РУ): «Она баба глупая, сварливая, вздорная; она и мужа своего покойника со свету выжила» [Т.1, С. 83]. Так художник описывает несдержанный, нетерпеливый нрав женщины.

Когнитивный признак трудно угодить (13 РУ) подчеркивает, что женская натура капризна, а порой сама женщина не знает, чего хочет. Например: «Вы у меня на этот счет привередница; трудно угодить на ваш вкус» [Т.1, С. 43].

Проявление жестокости (15 РУ) причиняет страдание близким людям: «Старик же Покровский, с горя от жестокостей жены своей, предался самому дурному пороку и почти всегда бывал в нетрезвом виде» [Т.1, С. 53]. Главной причиной жестокости является эгоизм; это результат страха, слабости и трусости и происходит от бессердечия.

Женщина же, которая может думать не только о себе, но и об окружающих – заботливая (9 РУ). Художник отмечает заботливость, которая идет изнутри: «Она от постели его не отходила, бессонные ночи над ним просиживала, утешала его» [Т.6, С. 170]. Считается, что проявление заботы – это

женское отношения к тому, что дорого. Л.Н. Толстой писал о том, что «мы любим других людей не за то добро, которое они сделали для нас, а за то, которое мы сделали для них. Начинайте заботиться о людях, и ваша жизнь будет становиться богаче и интереснее» [http://www.psychologos.ru].

Отметим и другие признаки, имеющие отношение к оценочной зоне. Из воспоминаний Ф.М. Достоевского: «Жизнь моя была уже и тогда угрюмая, беспорядочная и до одичалости **одинокая**. Я ни с кем не водился и даже избегал говорить и все более и более забивался в свой угол... Дома я всего больше читал... Чтение, конечно, много помогало, волновало, услаждало и мучило. Но по временам наскучало ужасно. Он был нелюдим, ни с кем не znalся, вечно сидел один» [Т.20, С. 239]. Поэтому и женщину он наделяет признаком **нелюдимка** (6 РУ): «К тому же я такая **нелюдимка**, дикарка; люблю пообжиться в привычном угле надолго» [Т.1, С. 81].

В противоположность застенчивым натурам Ф.М. Достоевский рисует и **страстных** женщин (13 РУ): «**Сладострастна** до того, что сам маркиз де Сад мог бы у ней поучиться» [Т.4, С. 212]. Автора и в жизни привлекали такие. В произведениях Ф.М. Достоевского женщины часто обладают сложными и противоречивыми характерами; вызывают разнообразные эмоции, необходимые автору для создания напряжения в сюжете и актуализации поднимаемых проблем в произведениях.

Кроме того, писатель отмечает и такой признак женщин, как **спокойствие** (11 РУ): «Еще люблю ваше **спокойствие**, вашу тихость и то, что вы выговариваете слова плавно, спокойно и почти лениво, – именно **ленивость** люблю» [Т.13, С. 49]. «Я очень тревожилась сначала, но теперь я **спокойнее**» [Т.1, С. 140].

Нужно иметь смелость быть **честной** (15 РУ): «...я **честная** и благоразумная девушка...» [Т.1, С. 104]. Для того чтобы поступить правильно в сложных обстоятельствах, требуется немало **смелости** (7 РУ) от женщины: «Никого не боялась и никогда не конфузилась» [Т.2, С. 83]. Писатель отмечает, что нужно иметь смелость не убежать от трудностей, а начать их преодолевать.

Ф.М. Достоевский не считает некоторую **легкомысленность** (6 РУ) пороком: «От природы **характера** весёлого, восприимчивого в высшей степени и **легкомысленного**» [Т.2, С. 233]. Если девушка в меру **легкомысленна**, то это только плюс. Трудно найти человека, которого могут привлечь тяжеловесность или занудство. Девушка должна быть **легкой**, в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевский отмечает такую особенность мужского пола, что они «очень любят **легких** женщин, разряда, конечно, приличного» [Т.22, С. 233].

В творчестве художника представлен и образ женщины свободной, **независимой** (5 РУ), для которой нет правил и авторитетов: «Ни в ком не нужда-

ется, а, напротив, все в ней нуждаются» [Т.2, С. 7]. Такая женщина может быть **своенравной** (5 РУ): «Самая **своенравная** ворчунья из всех служанок в мире» [Т.4, С. 60] или **справедливой** (5 РУ): «Она **справедливая, справедливая!**» [Т.5, С. 314].

Ф.М. Достоевский также пишет о женщине, чрезмерно заботящийся о собственной пользе, выгоде, ставящий свои интересы выше интересов других людей, то есть об **эгоистке** (4 РУ): *эгоистка жестокая, добродушный эгоизм*. Например: «Преобладающее ее качество было некоторое **легкомыслие, жажда наслаждений и какой-то добродушный эгоизм, может быть даже и большой**» [Т.4, С. 192]. Вспомним, как писал Ф.М. Достоевский о своей возлюбленной, Аполлинарии Суловой: «Аполлинария – большая эгоистка. Эгоизм и самолюбие в ней колоссальны. Она требует от людей всего, всех совершенств, не прощает ни единого несовершенства ..., сама же избавляет себя от самых малейших обязанностей к людям. Она колет меня до сих пор тем, что я не достоин был любви её, жалуется и упрекает меня бесперывно» [Т.27, С. 134].

Во всем многообразии человеческих черт, к сожалению, выступает и **лень** (8 РУ), которая присуща каждому, дело только в ее количестве и ее роли в жизни человека. По отношению к женщине в творчестве Ф.М. Достоевского мы выделили лишь три случая вербализации этого качества. Например: «Матушке понездоровилось, Анна Федоровна очень кстати **поленилась**» [Т.1, С. 62].

Писатель выделяет в женщине **странность** (3 РУ): «Это была очень **странная** девушка, – прибавил Васин, – очень даже может быть, что она не всегда была ...» [Т.13, С. 37]. Возможно, странной можно назвать ту, которая мыслит не так, как остальные, поступает не так, как от неё ждут. Странная женщина, на наш взгляд, понятие относительное, так как что является странным для одного, то для другого вполне естественно.

Женщине дана от природы **хитрость** (8 РУ): «Какою-то **хитренькою**, но милою усмешкой...» [Т.13, С. 175]; она может проявлять **характер** (4 РУ): «**Характеришко** у тебя – ух!» [Т.5, С. 236]; «Сначала она была с нами довольно ласкова, – а потом уж и выказала **свой настоящий характер** вполне, как увидела, что мы совершенно беспомощны и что нам идти некуда» [Т.1, С. 50]. Стереотипное представление о такой женщине: она знает, чего хочет и как этого добиться; может быть совсем **без характера** (4 РУ): «Она, может быть, глупая баба, **характера не имеет**; да за нее и постараться, может быть, некому...» [Т.1, С. 122]; проявлять **мнительность** (3 РУ): «Мало-помалу Татьяна Ивановна стала желтеть и худеть, сделалась раздражительна, **болезненно-восприимчива** и впала в самую неограниченную, беспредельную мечтательность, часто прерываемую истерическими, судорожными рыданиями» [Т.2, С. 233]. Мнительная женщина воображает опасность там,

где ее на самом деле нет, она болезненно-подозрительная [Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова].

Женщины – существа противоречивые и **непостоянные** (3 РУ); как утверждает Ф.М. Достоевский, они ориентируются лишь на свое минутное настроение и субъективное видение ситуации: «...я так **непостоянна и ветрена**... могу так легко и скоро позабыть и изменить» [Т.1, С. 196].

В творчестве писателя в минимальном количестве представлены следующие когнитивные признаки: **загадочная** (2 РУ): «...но состояние ее было загадочно ...» [Т.1, С. 49]; **грозная** (2 РУ): «Женщина эта **грозная и строптивая**» [Т.2, С. 49]; **простая** (2 РУ): «Я думал, что вы **простоваты**» [Т.7, С. 381]; **неловкая** (2 РУ): «Такая она **неловкая**» [Т.4, С. 281]. **Грубая** (2 РУ): «Но как же эти женщины **грубы** и одеты неприлично?» [Т.13, С. 9]; **несправедливая** (2 РУ): «Дар великодушия и почти всегда с ним же рядом – безмерная **несправедливость**» [Т.6, С. 235]; **эксцентричная** (2 РУ): «...одна из дам этой «кавалерды», **эксцентричная** и бойкая личность» [Т.2, С. 154]. Ф.М. Достоевский часто описывает женщину, постоянно испытывающую горе, всевозможные беды и неудачи, называя ее **горемыкой** (1 РУ), **недоверчивой** (1 РУ): «...каким это образом тогда Оля, **такая недоверчивая**, с первого почти слова начала его слушать?» [Т.13, С. 109], а также **серьезной** (1 РУ), **неблагодарной** (1 РУ): «...накинулась она на нее, как ястреб, – дура **неблагодарная!**» [Т.4, С. 161], **ловкой** (1 РУ): «Ну **ловкая** же и опытная!» [Т.6, С. 221]. Писатель рисует живых, активных, а точнее расторопных женщин, называя их **энтузиастками** (1 РУ), показывает их довольно общительными, часто даже навязчивыми: «Она была **энтузиастка**, мечтательница, видела в Ефимове какого-то гения» [Т.1, С. 221].

Так писатель отмечает, что в каждой женщине есть свои достоинства и недостатки, некоторые из них достаточно ярко проявляются, другие слабо вербализированы в текстах. Баланс положительных и отрицательных оценок в женщине редко уравнивается в произведениях Ф.М. Достоевского.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аминова, А.А. Аксиологические особенности концепта «Женщина» в русском, английском и татарском языках / А.А. Аминова, А.Н. Махмутова. – Текст : непосредственный // Сопоставительная филология и полилингвизм / под ред. А.А. Аминовой, Н.А. Андрамоновой. – Казань : Изд-во КГУ, 2003. – С. 19-26.
2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – 496 с. – Текст : непосредственный.
3. Бадмаева, Е.С. Концептуальные пространства маскулинности и феминности: на материале фразеологизмов и паремий : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Бадмаева Елена Содномовна. – Улан-Удэ, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.
4. Воркачёв, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языке / С.Г. Воркачёв. – Текст : непосредственный // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.

Стоит отметить и признаки, отражающие **здоровье женщины**: **больная** (85 РУ): «Я всю ночь была **больна** и на другой день тоже вся в жару была» [Т.4, С. 269]; **бледная** (63 РУ): «Она до того **побледнела**, что не могла стоять на ногах и опустилась на диван» [Т.13, С. 33]. Данная номинация свидетельствует о нездоровье женщины, так как лишь розовый цвет лица был частью положительно оцениваемого физического состояния в русских сказках и песнях; **сумасшедшая** (51 РУ): «**Не в здравом состоянии рассудок**» [Т.6, С. 144]; **находящаяся в бреду** (23 РУ): «Наутро была уже в жару и в **бреду**» [Т.6, С. 146]; **находящаяся в лихорадке** (14 РУ): «Губы, запекшиеся, как в **лихорадке**» [Т.4, С. 33]; **выздоровливающая** (10 РУ): «Матушка **выздоровливала**, но я еще продолжала сидеть по ночам у ее постели» [Т.1, С. 61]; **простудившаяся** (6 РУ): «Ведь вот дождь идет, а вы слабые, вы **простудитесь**» [Т.1, С. 148]; **без ног** (3 РУ): «Семидесятилетняя женщина **без ног** и желающая играть» [Т.5, С. 261]; **пациентка** (2 РУ): «Мало-помалу она совершенно овладела **пациенткой**» [Т.10, С. 116]; **мучающаяся от бессонницы** (2 РУ): «Мне ужасно скучно теперь, и меня часто **мучит бессонница**» [Т.1, С. 44].

Частотность когнитивных признаков, указывающих на плохое здоровье женщины можно объяснить, на наш взгляд, тем, что мать писателя отличалась болезненностью. «У нее было шаткое здоровье, ослабленное частыми родами. Она не могла кормить детей и вынуждена была брать кормилиц из деревни; у нее открылся туберкулез, она проводила целые дни в постели. Писатель запомнил болезнь матери – и в его сознании любовь и жалость, женское и увядающее слилось в безраздельном, волнующем и трогательном единстве» [9, С. 27].

Итак, оценочная зона интерпретационного поля концепта «Женщина» объединяет когнитивные признаки, выражающие оценку: общую – *застенчивая, шалунья, добрая, заботливая* и др.; интеллектуальную оценку – *глупая, умная, учится* и др.; нравственную оценку – *благородная, честная, легкомысленная* и др. Также есть признаки, отражающие здоровье женщины: *больная, в бреду, пациентка* и др.

5. Дзасежева, Л.Х. Лексико-семантическое поле «женщина» в разных культурных сообществах: на материале английского, русского и кабардино-черкесского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Дзасежева Лариса Халифовна. – Нальчик, 2006. – 25 с. – Текст : непосредственный.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.] ; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва : МГУ, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.
7. Пименова, М.В. Концептуальные исследования. Введение : учеб. пособие / М.В. Пименова, О.Н. Кондратьева. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.
8. Попова, З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2002. – 60 с. – Текст : непосредственный.
9. Слоним, М.Л. Три любви Достоевского / М.Л. Слоним. – Москва : Наше Наследие, 1991. – 320 с. – Текст : непосредственный.
10. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : монография / Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 139 с. – Текст : непосредственный.
11. Чибышева, О.А. Концепт «Женщина» в русской и английской фразеологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Чибышева Ольга Анатольевна. – Челябинск, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.
12. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Ленинград : Наука, 1972-1986. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Aminova A.A., Mahmutova A.N. Aksiologicheskie osobennosti koncepta «Zhenshhina» v russkom, anglijskom i tatar-skom jazykah [Axiological features of the concept "Woman" in Russian, English and Tatar languages]. In Aminovoj A.A. (eds.) *Sopostavitel'naja filologija i polilingvizm [Comparative philology and polylinguism]*. Kazan': Izd-vo KGU, 2003, pp. 19-26.
2. Babenko L.G., Kazarin Ju.V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teorija i praktika [Linguistic analysis of a literary text. Theory and practice]. Moscow: Flinta: Nauka, 2006. 496 p.
3. Badmaeva E.S. Konceptual'nye prostranstva maskulinnosti i feminnosti: na materiale frazeologizmov i paremij. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Conceptual spaces of masculinity and femininity: on the material of phraseological units and paremias. Ph. D. (Philology) thesis]. Ulan-Udje, 2010. 24 p.
4. Vorkachjov S.G. Lingvokul'turologija, jazykovaja lichnost', koncept: stanovlenie antropologicheskogo paradigmy v jazyke [Cultural linguistics, linguistic personality, concept: the formation of an anthropological paradigm in the language]. *Filologicheskie nauki [Philological sciences]*, 2001, no. 1, pp. 64-72.
5. Dzashezheva L.X. Leksiko-semanticheskoe pole «zhenshhina» v raznyh kul'turnyh soobshhestvah: na materiale anglijskogo, russkogo i kabardino-cherkesskogo jazykov. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [The lexico-semantic field "woman" in different cultural communities: on the material of the English, Russian and Kabardino-Circassian languages. Ph. D. (Philology) thesis]. Nal'chik, 2006. 25 p.
6. Kubrjakova E.S., et al. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov [Brief Dictionary of Cognitive Terms]. In Kubrjakovoj E.S. (ed.). Moscow: MGU, 1996. 245 p.
7. Pimenova M.V., Kondrat'eva O.N. Konceptual'nye issledovanija. Vvedenie: ucheb. posobie [Conceptual research. Introduction]. Moscow: Flinta: Nauka, 2011. 176 p.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. Jazyk i nacional'naja kartina mira [Language and national picture of the world]. Voronezh, 2002. 60 p.
9. Slonim M.L. Tri ljubvi Dostoevskogo [Three loves of Dostoevsky]. Moscow: Nashe Nasledie, 1991. 320 p.
10. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monografija [Linguocultural concepts and meta-concepts]. Volgograd, 2004. 139 p.
11. Chibysheva O.A. Koncept «Zhenshhina» v russkoj i anglijskoj frazeologii. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Concept "Woman" in Russian and English phraseology. Ph. D. (Philology) thesis]. Cheljabinsk, 2005. 24 p.
12. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. [Complete works: in 30 volumes]. Leningrad : Nauka, 1972-1986.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.А. Никаноров, кандидат филологических наук, доцент, доцент каф. филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nikanorov-70@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4638-7100.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.A. Nikanorov, Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Philology and Social and Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nikanorov-70@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4638-7100.

**Татьяна Владимировна Попова,
Татьяна Вячеславовна Каширина**
г. Уссурийск

Образ Пана в стихотворении Беллы Ахмадулиной «Невольные прегрешения в ночь на 25 декабря»

В статье анализируется стихотворение видного поэта второй половины XX века – Беллы Ахмадулиной. Цель исследования – выявление функции образа Пана и способов его создания в лирическом стихотворении и в эстетике поэта. Для этого применяется системно-целостный подход, объединяющий литературную герменевтику, мифологический и (частично) биографический метод. В статье названы основные причины, обусловившие обращение Беллы Ахмадулиной к образу Пана, и черты, свойственные данному образу. Авторами отмечается близость лирической героини образу Пана: они оба наделены талантом и вызывают непонимание окружающих, одиноки. Также подчеркнуто уподобление Пана Высшим силам и вдохновению. Проблематика статьи может быть определена следующим образом: изучение способов создания образа Поэта (Демииурга) в мировой художественной культуре, которая воспринимается лирической героиней Беллы Ахмадулиной как личная память.

Ключевые слова: образ, античность, мифология, мифема, лирическая героиня, поэт, субъект речи.

**Tatiana Vladimirovna Popova,
Tatiana Vyacheslavovna Kashirina**
Ussuriysk

**The Pan's image in the Bella Akhmadulina's poem
"Involuntary sins on the night of December 25"**

The article analyzes a poem by a prominent poet of the second half of the twentieth century - Bella Akhmadulina. The purpose of the study is to identify the function of the Pan's image, the ways of creating it in a lyric poem and in the poet's aesthetics. For this, a systemic and holistic approach is applied, combining literary hermeneutics, mythological and (partially) biographical method. The article identifies the main reasons for Bella Akhmadulina's appeal to the image of Pan, and the features characteristic of this image. The authors note the closeness of the lyrical heroine to the image of Pan: they are both endowed with talent and cause misunderstanding of others, they are alone. The likeness of Pan to Higher powers and inspiration is also emphasized. The problematic of the article can be defined as follows: the study of the ways of creating the image of the Poet (Demiiurge) in the world art culture, which is perceived by the lyrical heroine Bella Akhmadulina as a personal memory.

Keywords: image, antiquity, mythology, mythology, lyrical heroine, poet, subject of speech.

Поэзия Беллы Ахмадулиной – значимое явление в литературе 60-х годов прошлого века. Ее творчество не перестает привлекать внимание исследователей, что свидетельствует об актуальности темы. М.Н. Лейдерман и Н.Л. Липовецкий называют Б. Ахмадулину в ряду неоакмеистов-шестидесятников, подчеркивая характерные эстетические принципы: «ориентация стиха на постоянный цитатный диалог с классическими текстами; стремление обновлять традиции, не разрывая с ними; чувство историзма, внимание к драматическим отношениям между мировой культурой, русской историей и личной памятью автора; осмысленная память, воспоминания как глубоко нравственного начала, как основы творчества» [5, С. 297].

Именно образ мировой художественной культуры, увиденный через призму главного в творчестве Ахмадулиной мотива творчества, становится «единым стержнем смысла», формулой связи между «личным опытом поэта и историческими обстоятельствами, между прозой жизни и ходом времени» [5, С. 298]. В связи с этим закономерным и органичным видится обращение поэта к античному образу, объединяющему в себе принадлежность к

«колыбели» европейской цивилизации и магические, божественные свойства, близкие одарённому субъекту.

Воспринимая широкий контекст художественной культуры во всём многообразии взаимосвязей, Белла Ахмадулина нередко обращается к образам античной мифологии. Наше внимание привлёк образ Пана. Возникают вопросы, как и почему поэт творчески переосмысляет его. Цель исследования – выявление функции образа Пана и способов его создания в стихотворении Беллы Ахмадулиной «Невольные прегрешения в ночь на 25 декабря».

Следует отметить, что исследуемый образ характерен для поздней лирики. Он встречается в стихотворениях цикла «Глубокий обморок» (1997) («Невольные прегрешения в ночь на 25 декабря», «Закрытие тетради» и «Жалобы пишущей ручки») и «Возле ёлки» (1999-2000).

Первый цикл, напоминающий лирический дневник, создавался Беллой Ахмадулиной в момент нахождения в Боткинской больнице. Хронтоп больницы – это изолированное пространство, в котором субъект речи постоянно пребывает в со-

стоянии глубокого полузабытья, смутно ощущая грань между действительностью и вымышленным миром. (Это нашло отражение в заголовке сборника). Хронотоп цикла «Возле Елки» – переломный момент, наступление нового, XXI столетия. Это время, когда человек полон надежд на скорые изменения, но также это и прощание со всем старым и готовность принять новое. В обоих циклах образ Пана рождается в сознании лирической героини, олицетворяя могущественную силу, древнее знание. Однако именно в стихотворении «Невольные прегрешения в ночь на 25 декабря» выстраивается параллель между Паном и поэтически одарённым субъектом речи, наблюдения за центральным образом может стать ключом к пониманию эстетики Ахмадулиной, ее концепции творчества и Поэта.

Уже в названии стихотворения обозначен субъект речи, подвластный неким силам, толкнувшим его на прегрешения, а также конкретная дата. В контексте с лексемой «грех» в хронотопе стихотворения читателем ожидается образ наступающего римско-католического Рождества, который подан через призму творчества. («*В честь Рождества затеплилась лампада*»; «*Лампада, не внимай моим словам*», «*Я верую в прощение лампады: власть благодатной ночи такова*»). Трижды упомянутая лампада и диалог субъекта речи с ней создают символ духовного союза между людьми, вдохновения свыше. Приметой творчества также является стол: «*Я за столом пирую, это правда...*». Это и обеденный (праздничный), и письменный – для сотворения художественного слова. Процесс созидания художественного слова здесь героиня воспринимает как торжество, приносящее удовольствие: «*Стол празднества – в моих черновиках*». Неотъемлемым атрибутом любого поэта является также перо – инструмент, который в стихотворении олицетворяется: «*Перо мое, грехи, пиши пропало –, пребудь ночного пиришества вождем*». Здесь мы видим глагол «пиши» в повелительном наклонении, обозначающий призыв писать, но, оказывается, это часть фразеологического оборота, обозначающего что-то безвозвратно пропавшее, неудавшееся. Свойственный лирике Ахмадулиной мотив несовершенства собственного творчества в стихотворении с заголовком «Невольные прегрешения...» наводит на мысль о природе «прегрешений»: они связаны с творчеством (вероятно, нарушается запрет творить, исполнение замысла выходит «недостойным» и т.д.)

Всё это неслучайно предшествует сужению хронотопа до пространства Европы, Италии появлению образа Пана. Лейтмотив христианства – путь к очищению и свету через страдание. В эстетике Ахмадулиной мукой для поэта становится невозможность писать из-за отсутствия вдохновения и/или человеческих слабостей одаренного субъекта. Спасение лирическая героиня ищет в мировой художественной культуре («*Мой дар ис-*

сяк, но есть дары цитат») [2]. При этом историческая память воспринимается как личное воспоминание: «*В ночи блистая, как светла Европа! Как в эту ночь чужбина мне чужда!*» – важно уточнить характерное для Ахмадулиной ощущение родства с Италией. В поэме «Моя родословная» она, восстанавливая историю своей семьи, пишет, что девичья фамилия ее бабушки по материнской линии – Стопани – была привезена в Россию итальянским шарманщиком, который положил начало роду, ставшим потом совершенно русским [1].

Лирическая героиня просит прощения у «Младенца, Девы на руках» за то, что она в ночь на 25 декабря невольно покидает мыслями свою родину и позволяет себе окунуться в античность, во времена до рождения Христа. Ещё один неожиданный сокрытый смысл соседства христианского и античного миров и их связи с лирической героиней расшифровывает В. Зубарева в работе «Промельк Пушкина» [3, С. 72]: преемник свирели Пана – Пушкин («Курчав» один и «пышногрив» другой; оба всегда в окружении поклонниц; обоих отличает вспыльчивость... оба страдают, полюбив, и возлюбленная становится свирелью их вдохновения); ошибочное известие о смерти Пана и псевдокончина Пушкина). Но «Пушкин не мыслится ею как «языческий» поэт» [3, С.72], он объединяет в себе физический и духовный свет, присутствующий везде и всюду и всегда ощутимый для лирической героини.

Для определения функций образа Пана в исследуемом стихотворении и художественном мире Беллы Ахмадулиной обратимся к традиции изображения Пана. Известно, что внешне он предстает как существо с «козлиными нога и рогами и с длинной бородой». Согласно мифу, родив Пана, его мать Дриопа обратилась в бегство. А его отец Гермес отнес на Олимп. Там Пан забавлял и веселил своей необычной внешностью жителей священной горы. Спустя время Пан уходит в леса, в горы, чтобы жить среди природы. Он пасет стада, играет на свирели, веселится с Дионисом. Но, когда наступит полдень, опасно беспокоить Пана. Ведь он отдыхает, а значит отдыхает и вся природа. «Он вспыльчив и может в гневе послать тяжелый давящий сон или ... испугать потревожившего его путника». А еще Пан может «наслать панический страх» на того, кто решит бежать от него. Со всем иной житель гор, если не испытывает гнева, – он «милостив и добродушен» [4, С. 82-83]. Ещё один известный мифологический сюжет – история Пана и его возлюбленной. «Стрелы златокрылого Эрота» поразили рогатого и козлоногого жителя гор. И полюбил он прекрасную нимфу Сирингу. Но любовь Пана безответна. «Нимфа обратилась в бегство», пока ее путь не преградила река. Ей оставалось только просить спасения у бога реки, который услышал молитвы и превратил ее в тростник. «Стоит Пан, печально вздыхая, и слышится ему в нежном шелесте тростника прощальный

привет прекрасной Сиринги». Из нескольких тростинков он сделал свирель и назвал ее Сиринга [4, С. 83-84].

Носитель авторского сознания в стихотворении искусно повествует историю о судьбе бога пастушества Пана, сохраняя при этом сюжет мифа. Пан является ребенком нимфы Дриопы и бога торговли Гермеса. Увидев дитя мать «отпрянула – наотмашь, наотрез» от своего ужасного сына. С самого рождения он – не такой, как другие, вызывает тревогу и страх. Обращает на себя внимание антитеза: «Прельстительно» двурогий и козлоногий». С одной стороны – пугающие эпитеты, а с другой – наречие, обозначающее что-то прекрасное, обольстительное. Именно таким боги на священной горе, возликовав, увидели удивительное дитя. Греки и римляне тоже любовались Паном (его имя переводится с древнегреческого «понравившийся всем»). Эта особенность может быть соотнесена с популярностью поэта, развлечением «толпы».

В обители 12 богов он вырос «веселым, пышногривым»; вместе с Паном веселье разделяли нимфы. Если принять во внимание наблюдения В. Зубаревой о близости образов Пана и Пушкина в поэтическом мире Ахмадулиной, то и мотив страдания в любви оказывается точкой соприкосновения между этими образами и особенностью Художника в широком смысле: «Пан уязвлен стрелой, не сравнимой с другим оружием». Возлюбленная становится музой, источником вдохновения, только оно способно унять страдания Пана. Срезав стебель растения, он «сотворил свирель» и назвал ее «Сиринга». «Свирель» – символ поэтического творчества, античного искусства [7]. «Не горше ль это, чем объятья Пана» – риторический вопрос к отвергнувшей Пана нимфе подтверждает симпатию лирической героини к центральному образу.

Следует также добавить, что Пан имеет прямое отношение к искусству, к театру, музыке. Ему не чужда компания Диониса, или римского Вакха – бога вина, веселья, «пьет с Дионисом (если в Риме – с Вакхом)». «Добрый долг исполнив», забыв все печали, Пан отдыхает. Долг в этой строке может быть интерпретирован как творчество, которое делает мир лучше, украсит его. Мотив творчества также характерен всей поэзии Ахмадулиной: художественное слово способно, называя предмет, дать ему прочное воплощение, поэтически переосмыслить. (Оттенок возвышенности приобретают ручка, капельница, телефонный аппарат в больничном коридоре, кухня, пуговица, кофе, камни, недоделанный рабочими ремонт, очередь, медицинские приборы и т.д.).

У Пана есть еще одна особенность – его спящего беспокоить нельзя. Когда засыпает Пан, то с ним засыпает вся природа под палящими лучами солнца: это затишье в полдень считалось священ-

ным, и никто не осмеливался нарушить его. Но если кто-то все-таки пренебрегал покоем Пана, то был «гневу обречен», испытывал панический страх. Здесь видится восприятие этого могучего существа носителями обыденного сознания. Поэт также опасен для обывателя, он наделен даром предвиденья, говорит то, что может принести беду, обладает тайным знанием.

Обращение к образу Пана и другим образам Древней Греции («провела Эллада») чаще находим в поздней лирике поэта. Это обусловлено характерным для романтического неоакмеизма Ахмадулиной переживанием истории как личного воспоминания. В статье «Итальянцы в России» Ахмадулина пишет, что из всех влияний, воздействии Италии на нее ей казалось самым возвышенным [6, С. 106]. Это позволяет говорить, что сам образ Пана служит способом создания образа лирической героини и Поэта-Демииурга. Также мы можем смело утверждать, что Пан в наследии Ахмадулиной – это мифема, за которой скрывается целый миф об античном персонаже, доконструированный поэтессой.

«Всю ночь на день декабрьский двадцать пятый / Пан в дудку дул и веял сквозняком». На наш взгляд, под сквозняком подразумевается вдохновение, которым Пан наделяет мастера пера в ночь на 25 декабря. Также можно заметить параллель между образом Пана и Поэтом. Они оба отличаются от обывателя, их боятся окружающие люди: Пана – за его наводящую ужас внешность и могучую силу, а поэта – за пугающий дар пророка. Пан и поэт напрямую связаны с творчеством: один сотворил свирель, в то время как другой творит стихи. Героиня его не боится, не ужасается его внешности, а наоборот, видит в нем родственную душу, которая наделена врожденным талантом творить прекрасное («Он мной любим – рогастый, козлопятый»). Пан, как и многие поэты, страдает от безответной любви. И отвлечься от этого ему помогает именно сотворение музыкального инструмента, а душа поэта находит утешенье своей боли и тревог в написании стихотворений.

«Власть нагулявшись, засыпаю в полдень» – как и Пан, героиня, выполнив свой «добрый долг», ложится спать только днем. Хронотоп творческого процесса у Ахмадулиной чаще связан с ночным временем, с бдением у стола всю ночь до утра. «Моих причуд судья суровый понял, что прощай мне пребывать во сне». Здесь мысли лирической героини прерываются, и она снова возвращается из до-Наших веков в реальность. Но поэт все же ждет вдохновения и надеется, что свирель Пана ее «окликнет слух». Образ «сурового судьи» трудно интерпретировать однозначно: это может быть и сам Пан, веявший сквозняком, или близкий Пану (в сознании героини) Пушкин, или высшая сила, само вдохновение... Кто бы ни был им, субъект

речи подчиняется, исполняя чью-то волю и совершая «невольные прегрешения».

Таким образом, приходим к следующим выводам. Причины обращения к античным образам кроются в мотиве родства с Италией, погруженности лирической героини в контекст мировой художественной культуры, в том числе в «колыбель культуры» – античность.

Образ Пана *помогает создать образ носителя авторского сознания* – лирической героини, одаренной поэтически и потому обладающей особым мировидением, способностью оживлять в сознании целые эпохи, мифологические и исторические сюжеты и т.д. И Пан, и героиня – творцы прекрасного, оба напрямую причастны к искусству. Одаренные, они не всегда понимаемы окружающими, из-за этого зачастую несчастны. Они оба уязвимы: Пан был уязвлен стрелой «Амура-Эрота», он страдает от безответных чувств к Сиринге; лирическая героиня Ахмадулиной – обычный человек, который может испытывать физическую и душевную боль (текст стихотворения входит в цикл «Глубокий обморок», написанный в больнице). Лирическая героиня говорит о тщетности своего творчества, его несовершенстве. Но она не простой обыватель, в её сознании все взаимосвязано: разные эпохи, их приметы, образы. И Пан,

и героиня чтят природу – Пан ее покровитель, а Белла Ахмадулина относится к природе «как к величайшему таинству, перед которым она ощущает себя слабой и недостаточной» [8, С. 271-272].

Также введение образа Пана *помогает создать образ Поэта, Художника, Демииурга*, который, одарён, но лишен недостатков, свойственных человеку. Пан близок к этому образу. Они оба вечны: о мифическом персонаже будут помнить всегда, а бессмертное творчество Демииурга тоже навсегда останется в культурном наследии. Таким идеалом во всем творчестве Ахмадулиной часто выступает Пушкин. Здесь обращение к образу Пана *позволяет закодировать отсылку к Пушкину*. Пан одновременно и высшая сила («вевал сквозняком»), и поэт, преодолевающий страдание. Он видится промежуточным звеном между фигурой лирической героини, (в которой есть черты простого человека и одаренного поэта), и идеальным образом Созидателя. Это помогает *приблизиться к пониманию творчества*. У Ахмадулиной оно – всегда труд, который приносит физическое страдание, но Художник не может без него. Созидание прекрасного доступно только в случае благословения свыше и только тому, кто способен видеть мир вокруг себя иначе, во всей полноте связей с мировой историей и художественной культурой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахмадулина, Б.А. Моя родословная : поэма / Б. А. Ахмадулина. – URL: <https://pitzmann.ru/ahmadulina-moya.htm> (дата обращения: 08.11.2020). – Текст : электронный.
2. Ахмадулина, Б.А. Блаженство бытия / Б.А. Ахмадулина. – Текст : электронный // Знамя. – 2001. – № 1. – URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=1327> (дата обращения: 08.11.2020).
3. Зубарева, В. Промельк Пушкина / В. Зубарева. – Текст : электронный // Prosōdia. – 2015. – № 2. – С. 57-80. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30028473_92995889.pdf (дата обращения: 08.11.2020).
4. Кун, Н.А. Легенды и мифы Древней Греции / Н. А. Кун. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1954. – 445 с. – URL: <http://www.sno.pro1.ru/lib/kun/index.htm> (дата обращения: 08.11.2020). – Текст : электронный.
5. Лейдерман, Н.Л. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы. В 2 т. Т. 2 : учеб. пособие для студентов / Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий. – Москва : Академия, 2003. – 688 с. – Текст : непосредственный.
6. Символы времени: Белла Ахатовна Ахмадулина. Миг бытия / под ред. О. Грушников, С. Младова. – Москва : Аграф, 1997. – 300 с. – Текст : непосредственный.
7. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва : Советская энциклопедия, 1935-1940. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=68432> (дата обращения: 10.11.2020). – Текст : электронный.
8. Эпштейн, М.Н. Природа, мир, тайник вселенной... / М.Н. Эпштейн. – Москва : Высшая школа, 1990. – 303 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Ahmadulina B.A. Moja rodoslovnaja: pojema [Elektronnyi resurs] [My family tree]. URL: <https://pitzmann.ru/ahmadulina-moya.htm> (Accessed 08.11.2020).
2. Ahmadulina B.A. Blazhenstvo bytija [Elektronnyi resurs] [Bliss of being]. *Znamja [Flag]*, 2001, no. 1. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=1327> (Accessed 08.11.2020).
3. Zubareva V. Promel'k Pushkina [Elektronnyi resurs] [Pushkin's Sweep]. *Prosōdia*, 2015, no. 2, pp. 57-80. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30028473_92995889.pdf (Accessed 08.11.2020).
4. Kun N.A. Legendy i mify Drevnej Grecii [Elektronnyi resurs] [Legends and myths of Ancient Greece]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo ministerstva prosveshhenija RSFSR, 1954. 445 p. URL: <http://www.sno.pro1.ru/lib/kun/index.htm> (Accessed 08.11.2020).
5. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. Sovremennaja russkaja literatura: 1950 – 1990-e gody. V 2 t. T. 2: ucheb. posobie dlja studentov [Contemporary Russian literature: 1950s - 1990s. In 2 volumes. Vol. 2]. Moscow: Akademija, 2003. 688 p.
6. Grushnikov O. (eds.) Simvoly vremeni: Bella Akhatovna Ahmadulina. Mig bytija [Symbols of time: Bella Akhatovna Akhadulina. A moment of being]. – Moscow: Agraf, 1997. 300 p.

7. Ushakov D.N. Tolkovyy slovar' russkogo jazyka [Elektronnyi resurs] [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija, 1935-1940. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=68432> (Accessed 10.11.2020).

8. Jepshtejn M.N. Priroda, mir, tajnik vselennoj... [Nature, peace, secret of the universe...]. Moscow: Vysshaja shkola, 1990. 303 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Попова, студентка 2 курса ОП «Русский язык и литература», Филиал ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в г. Уссурийске (Школа педагогики), г. Уссурийск, Россия, e-mail: popovat0701@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3603-781X.

Т.В. Каширина, старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и методики преподавания, Филиал ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в г. Уссурийске (Школа педагогики), г. Уссурийск, Россия, e-mail: kashirina.tv@dvfu.ru, ORCID: 0000-0003-1743-6647.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.V. Popova, 2nd year student of the School of Russian Language and Literature, Branch of the Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, e-mail: popovat0701@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3603-781X.

T.V. Kashirina, Senior Lecturer of the Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods, Branch of the Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, e-mail: kashirina.tv@dvfu.ru, ORCID: 0000-0003-1743-6647.

УДК 821.133.1

Олег Олегович Усов
г. Санкт-Петербург
Валдис Андреевич Федоров
г. Новосибирск
Наталья Андреевна Федорова
г. Санкт-Петербург
Наталья Викторовна Головешкина
г. Санкт-Петербург

«Смерть автора» в контексте современной журналистики

В данной статье разбирается проявление концепции «смерти автора» Ролана Барта на поприще современной журналистики. Авторы статьи выделяют конкретные факторы, присущие «смерти автора». Дают краткий анализ видимых проявлений автора и его смерти в метафорическом и реальном ключе на примере современных интернет-изданий. Подмечают, что удаление автора в современных СМИ происходит в угоду «объективности», на примере такого издания как «Коммерсантъ». Отмечают альтернативную сторону современной журналистики, издания, выражающие господство автора, на примере издания-площадки «Сноб». Авторы также высказывают предположения о будущем современной журналистики, сосуществующей со «смертью автора», рассуждая о необходимости и отсутствии авторского «я» в текстах современных СМИ. В дополнение рассматривается тема соотношения автора и источника.

Ключевые слова: «смерть автора», журналистика, филология, современная журналистика, коммерсантъ, постмодернизм, автор, скриптор.

Oleg Olegovich Usov
St. Petersburg
Valdis Andreevich Fedorov
Novosibirsk
Natalia Andreevna Fedorova
St. Petersburg
Natalia Victorovna Goloveshkina
St. Petersburg

«The death of the author» in the context of contemporary journalism

This article examines the demonstration of the Roland Barthes “the death of the author” concept in the field of modern journalism. The authors of the article highlight specific factors inherent in the “death of the author”. They give a brief analysis of the visible manifestations of the author and his death in a metaphorical and real way using the example of modern Internet publications. It is noted that the removal of the author in the modern media is for the sake of “objectivity”, the magazine “Kommersant” is given as an example. The authors note the alternative side of modern journalism, publications expressing the dominance of the author, on the example of the publication-platform “Snob”. The authors also make assumptions about the future of modern journalism, coexisting with the “death of the author”, arguing about the necessity and absence of the author’s “self” in the texts of modern media. In addition, the topic of the relationship between author and source is considered.

Keywords: “death of the author”, journalism, philology, modern journalism, kommersant, postmodernism, author, sriptor.

Эссе «Смерть автора» Ролана Барта — достаточно популярный виток постмодерна. В связи с тем, что название звучит вызывающе и провокационно, работа быстро обрела известность; и словосочетание «смерть автора» ушло в народ.

Актуальность и научная новизна темы «смерти автора» в современной журналистике заключается в том, что данную концепцию принято применять при анализе художественной литературы и публицистики, упуская при этом журналистские материалы сами по себе. Однако обезличивание автора в журналистике особенно заметно в новом тысячелетии, и тот факт, что указание автора (зачастую под псевдонимом) является традицией прессы, делает исследование ещё более интересным. Практическая значимость совпадает с целью исследования: определить, насколько концепция «смерти автора» свойственна нынешней журналистике. Исходя из этого мы сможем понять, насколько сильно распространился постмодернизм в такой культурной области, как журналистика.

В ходе работы использованы такие методы, как:

1. Анализ, при выделении тезисов эссе «Смерть автора», а также публикаций Интернет-СМИ;
2. синтез полученных при анализе сведений;
3. индукция при формулировке вывода и определённых предположений о будущем современных СМИ в связи со «смертью автора».

Концепция «смерти автора» Барта уместается в одну небольшую работу и не предоставляет читателю точного определения понятия, так что для данного исследования требуется выделить ряд выдвинутых Р. Бартом тезисов, касающихся самой теории:

1) Автор жив «в учебниках истории литературы, в биографиях писателей, в журнальных интервью и в сознании самих литераторов, пытающихся соединить свою личность и творчество в форме интимного дневника» [1], но умирает везде при написании, так как «если о чем-либо рассказывает ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность, то есть, в конечном счете, вне какой-либо функции, кроме символической деятельности как таковой, - то голос отрывается от своего источника, для автора наступает смерть, и здесь-то начинается письмо» [1].

2) Личность автора не важна для высказывания. При этом Ролан Барт ссылается на лингвистику того времени: «С точки зрения лингвистики, автор есть всего лишь тот, кто пишет, так же как "я" всего лишь тот, кто говорит "я"; язык знает "субъекта", но не "личность", и этого субъекта, определяемого внутри речевого акта и ничего не содержащего вне его, хватает, чтобы "вместить" в себя весь язык, чтобы исчерпать все его возможности» [1]

3) Автор становится скриптором, у которого «нет никакого бытия до и вне письма, он отнюдь не тот субъект, по отношению к которому его книга была бы предикатом» [1], скриптор лишь начерчивает, но не выражается через текст.

4) «Всякий текст вечно пишется здесь и сейчас» [1] — Читатель главенствует над текстом, Автор не может вложить замысел, и смысл текста раскрывает Читатель при каждом прочтении.

5) Критик также устраняется, так как в тексте становится нечего «расшифровывать»

6) «Рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора» — по мнению Барта за жизнь обязательно приходится платить смертью, что звучит абсурдно.

Тема взаимодействия «смерти автора» и современной журналистики довольно редко рассматривается в отечественном научном пространстве. Наиболее совпадающие с темой данного исследования выводы резюмировали на профессорском круглом столе «Проблемы субъектности в современной массовой коммуникации»: «Постмодернистский мем „смерть автора“ в журналистике приобретает новые значения: становится невостребованной главной чертой журналистской профессии — творчество ... об утрате авторства и журналистской субъектности в массовой коммуникации свидетельствует и тенденция автоматизации и роботизации в СМИ, журналист перестает рассматриваться как очевидный „лидер мнений“» [8]

«Смерть автора» очень метафорична и, откровенно говоря, больше похожа на манифест постмодернизма с безосновательными тезисами, чем на ёмкую теорию, применимую к реальности. Проблематику этой концепции хорошо раскрывает И. В. Пешков в работе «Р. Барт и М. Фуко о генезисе категории авторства» [2]. Так что лучше будет сосредоточиться на раскрытии «смерти автора» в журналистике.

Современные крупные СМИ, как например «Коммерсантъ», имеют огромное количество авторов, а также отделы, занимающиеся статьями своей специфики. Именно здесь мы можем наблюдать номинальную смерть автора: полное отсутствие авторства в партнёрских материалах рекламного характера [3], а также условное размытие авторства в материалах, созданных определёнными отделами издания [4].

В партнёрских материалах ситуация вполне ясна: имеется техническое задание и не так важно, кто его исполняет. Сам текст обезличен настолько, что если и есть герой материала, то «герой этого материала — ультрабук-трансформер» [3]. Опечатки, как видно, также говорят о недобросовестности написания текста обезличенным Автором.

В материалах определённых отделов всё же можно пронаблюдать образ Автора в цитировании авторитетов, так как почти весь текст составлен из

них: «Как следует из пресс-релиза Белого дома»; «Как отмечает директор Центра развития государственной службы Высшей школы экономики Николай Клищ»; «как говорит руководитель направления „Цифровое развитие“ ЦСР Александр Малахов» [4]. Акцентировать внимание также стоит на отсылке к материалу с конкретным автором — Дмитрием Бутриным [5]. При этом сама ссылка выполнена в виде «Как ранее писал „Ъ”» [4], что обезличивает авторский материал до материала, где Автором становится издание.

Из-за общей ориентированности издания на «информационную журналистику» личность искусственно убирается из всех материалов в угоду стремления к «объективности». Но так ли это на самом деле?

Журналистика, как совокупность процессов, характеризуется сбором, обработкой и распространением информации. И на первых двух уровнях без вмешательства субъективных факторов не обойтись.

Но при рассмотрении отдельного издания, где публиковаться может не каждый, мы видим, что субъективные факторы процессов сбора и обработки информации переходят от номинальных авторов текстов (скрипторов) к самому изданию. Издание «отделяет зёрна от плевел» исходя из своей политики: что можно и нужно публиковать, а что нельзя. При стремлении к «объективности» Автор отнюдь не умирает, все его прерогативы переходят напрямую к изданию с его идеологической повесткой. Учитывая, что издания вовсе не занимаются сухим цитированием источников, а политика часто ограничивается упоминанием чего-либо и прочими (часто не особо массивными) ограничениями, во многих статьях можно проследить отношение к определённым (не табуированным) темам от лица не столько издания, сколько конкретных авторов или редакторов.

Стоит взглянуть и на альтернативу, которую предоставляет нам современная журналистика. Хорошим примером авторской журналистики является издание «Сноб». Платформа имеет большое количе-

ство авторов («Участников проекта» [6]) и свободный вход в авторство при платной подписке.

Авторы и их цитаты играют немаловажную роль даже в техническом оформлении сайта: в шапке мелькают отдельные личности с их высказываниями. Благодаря авторской ориентированности происходит возрождение Автора, его личность играет важную роль при понимании текстов, которые также не являются сухой интерпретацией инфопова, а скорее отражением авторского взгляда.

Рассмотрим одну из колонок, мелькающих в шапке сайта: «Кому нужна эта свобода?» Дмитрия Глуховского [7]. Текст построен в формате рассуждения, сам Автор задаёт вопросы и отвечает на них. Также нельзя не отметить и элемент дискуссии авторов в формате комментариев. Дмитрий Глуховский — писатель, исходя лишь из названий его книг («Сумерки»; «Рассказы о Родине»; «Будущее») мы можем сформировать образ автора, который в статье несёт свою личную повестку и тем самым выражает личность Автора.

Издание «Сноб» здесь не имеет образа самого по себе, даже намёков на ограниченную повестку нет. Таким образом, авторы представляют собой издание, а не издание представляет из себя авторов. Автор здесь не «скриптор», он не переносит повестку и смыслы свыше от издания в свои тексты, в тексте он выражает именно себя и свою личную позицию и образность.

Для прочтения и понимания нам важна личность пишущего: его интересы, статус, установки и т.д.

Благодаря подобным авторским площадкам и отходу от «информационности» в журналистике личность и образ автора не сможет умереть окончательно.

Собранные с публичных страниц площадки «ВКонтакте» данные показывают, что наиболее часто авторство в статьях и постах не указывается вовсе. (Рис. 1) Исходя из этого, можем сделать вывод, что гипотеза «смерти автора» Р. Барта верна для большинства публичных страниц Интернет-СМИ.

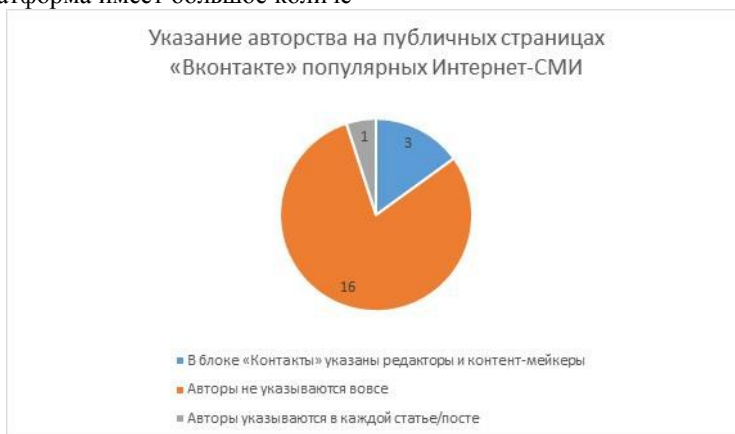


Рис. 1. Диаграмма «Указание авторства на публичных страницах „ВКонтакте” популярных Интернет-СМИ»

При этом автор каждой публикации не указывается даже на публичной странице свободной площадки «Сноб», все публикации анонимны. Абсолютное большинство СМИ указывают в контактах исключительно редакторов и администраторов самого сообщества, которые не имеют прямого отношения к созданию контента в большинстве случаев. Контент-мейкеры же указываются в интернет-журналах, и то не всегда.

Также можно сказать о вторичности большинства контента в крупных СМИ, а вот СМИ из первого пункта статистики (Указывают редакторов и контент-мейкеров в блоке «Контакты») отличаются значительно большим объёмом авторского контента и авторских же наблюдений, в то время как обезличенные СМИ занимаются в основном вторичной публикацией информации.

С другой стороны, например интернет-издание «Медуза» указывает автора каждой публикации или же источник, если публикация по большей мере является заимствованием. Иных изданий с подобным подходом поверхностный поиск не выдал. Скажем, «РИА Новости» указывает только авторство фото- и видео-материалов из-за политики копирайта «Вконтакте», а «Лентач» указывает исключительно источники в случае их наличия.

Что «смерть автора» значит для журналистики?

Ролан Барт, пытаясь уйти от гуманизма и господства автора в тексте, приводит нас к средневековому пониманию скриптора, который лишь начертает мысли данные свыше (Господом, музой или вдохновением), заменяя этот высший мотив необъятным словарём «из которого он черпает свое письмо, не знаящее остановки» [1]. И пускай это звучит глупо, но в реалиях журналистики это не так далеко от истины: Автором сверху руководит издание, которое само решает, о чём писать и как писать, а при несоответствии требованиям просто не даёт публиковаться.

Тем не менее, журналистика, в общем и целом, свободна, а значит остаются места, где гуманистическое господство автора продолжает существовать. Значит ли это, что «смерть автора» окончательно не наступит никогда?

Нет. «Информационная журналистика» берёт верх; гигантами отрасли становятся крупные изда-

ния, которые не уделяют автору должного внимания, концентрируясь исключительно на инфоповах: «Коммерсантъ», «РИА Новости», «Лента.ру». В рамках крупных изданий фигура автора действительно удаляется – «Автор делается меньше ростом, как фигурка в самой глубине литературной „сцены“» [1]. И пускай более мелкие авторские платформы всё ещё имеют популярность, но при господстве «стремления к объективности» через некоторое время и они со всем коллективом автором уйдут на метафорический покой.

Но в целом, так ли важна личность автора в журналистике? Эта область далека от художественной и научной литературы, где личность автора часто является сама по себе базовой характеристикой труда, в случае же с журналистикой читатель может и вовсе не обращать внимания на автора, интересуясь обычно лишь источниками. Главным образом, надо полагать, это обусловлено вторичностью большей части объёма информации: всё больше в изданиях перепечаток или трактовок других материалов, а не собственных данных.

По другую сторону — именитые авторы в журналистике, будь то имеющий дело с «сливом» гостайны Голунов или лица с инсайдерской информацией в любых сферах. Выходит, эксклюзивные и надёжные источники вкуче с оригинальным контентом всё ещё значительно выделяют автора, наглядным примером в данном случае является игровая журналистика: каждый интересующийся этой сферой человек знает Джейсона Шраера — журналиста, что постоянно ищет и публикует различные инсайды о работе GameDev компаний и студий. Занимающиеся анонимной публикацией аналогичных материалов каналы находятся под значительно более пристальным вниманием, чем выдающие вторичную и пережёванную информацию игровые издания.

Итак, имя автора-журналиста ныне делается вовсе не эффективным слогом и разумными выводами. Известность автора закономерно определяется уникальностью и качеством контента, именитый автор (пусть и под псевдонимом) ныне всегда — источник, материал которого и ляжет в основу труда тысяч обезличенных скриптеров, что даже не всегда оставляют ссылку на источник информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барт, Р. Смерть автора / Р. Барт. – Текст : электронный // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – Москва, 1994. – С. 384-391. – URL: www.philology.ru/literature1/barthes-94e.htm.
2. Пешков, И.В. Р. Барт и М. Фуко о генезисе категории авторства / И.В. Пешков. – Текст : электронный // Liberal Arts in Russia. – 2017. – Vol. 6, No. 3. – С. 230-240. – URL: libartus.com/arch/files/2017/3/03_170314_Peshkov_v3_230-241.pdf.
3. Полный оборот. Как ноутбук ASUS UX363EA раскрывается перед своим владельцем. – Текст : электронный // Коммерсантъ. – 2020. – 13 нояб. – URL: www.kommersant.ru/doc/4567962.
4. Сокращения поставили на старт. Белый дом начал реформу госаппарата. – Текст : электронный // Коммерсантъ. – 2020. – 16 нояб. – URL: www.kommersant.ru/doc/4574867.

5. Заместительская терапия. Правительство реализует программу оздоровления структуры министерств и ведомств. – Текст : электронный // Коммерсантъ. 2020. – 16 нояб. – URL: www.kommersant.ru/doc/4574020.
6. Участники проекта. – Текст : электронный // Сноб : проект. – URL: snob.ru/community.
7. Глуховский, Д. Кому нужна эта свобода? / Д. Глуховский. – Текст : электронный // Сноб : проект. – URL: snob.ru/selected/entry/114782/.
8. Проблемы субъектности в современной массовой коммуникации : профес. круглый стол / Т.А. Семилет, С.А. Мансков, Е.В. Лукашевич, Ю.М. Ершов, Д.Г. Горин, И.В. Фотиева, В.А. Пищальникова. – Текст : электронный // Социодинамика. – 2017. – № 9. – С. 58-74. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21654.

REFERENCES

1. Bart R. Smert' avtora [Elektronnyi resurs] [Death of the author]. Bart R. *Izbrannye raboty. Semiotika. Pojetika* [Selected works. Semiotics. Poetics]. Moscow, 1994, pp. 384-391. URL: www.philology.ru/literature1/barthes-94e.htm.
2. Peshkov I.V. R. Bart i M. Fuko o genezise kategorii avtorstva [Elektronnyi resurs] [Bart and M. Foucault on the genesis of the category of authorship]. *Liberal Arts in Russia*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 230-240. URL: libartus.com/arch/files/2017/3/03_170314_Peshkov_v3_230-241.pdf.
3. Polnyj oborot. Kak noutbuk ASUS UX363EA raskroetsja pered svoim vladel'cem [Elektronnyi resurs] [Full turn. How ASUS UX363EA laptop will reveal itself to its owner]. *Kommersant#* [Kommersant], 2020, 13 nojab. URL: www.kommersant.ru/doc/4567962.
4. Sokrashhenija postavili na start. Belyj dom nachal reformu gosapparata [Elektronnyi resurs] [Abbreviations set to start. The White House began to reform the state apparatus]. *Kommersant#* [Kommersant], 2020. 16 nojab. URL: www.kommersant.ru/doc/4574867.
5. Zamestitel'skaja terapija. Pravitel'stvo realizuet programmu ozdorovenija struktury ministerstv i vedomstv [Elektronnyi resurs] [Substitution therapy. The government is implementing a program to improve the structure of ministries and departments]. *Kommersant#* [Kommersant], 2020, 16 nojab. URL: www.kommersant.ru/doc/4574020.
6. Uchastniki proekta [Elektronnyi resurs] [Project participants]. *Snob*: proekt [Snob]. URL: snob.ru/community.
7. Gluhovskij D. Komu nuzhna jeta svoboda? [Elektronnyi resurs] [Who needs this freedom?]. *Snob*: proekt [Snob]. URL: snob.ru/selected/entry/114782/.
8. Semilet T.A., Manskov S.A., Lukashevich E.V., Ershov Ju.M., Gorin D.G., Fotieva I.V., Pishhal'nikova V.A. Problemy sub#ektnosti v sovremennoj massovoj kommunikacii: profes. kruglyj stol [Elektronnyi resurs] [Problems of subjectivity in modern mass communication]. *Sociodinamika* [Sociodynamics], 2017, no. 9, pp. 58-74. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21654.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.О. Усов, студент факультета журналистики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: silvercis@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4269-8171.

В.А. Федоров, студент института истории, гуманитарного и социального образования, «Новосибирский Государственный Педагогический Институт», г. Новосибирск, Россия, e-mail: valdis_fedorov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4558-6722.

Н.А. Федорова, студент кафедры общей и прикладной психологии, факультета психологии, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: nthfed@gmail.com.

Н.В. Головешкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: goloveshkina.n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0765-7844.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.O. Usov, student of Faculty of Journalism, Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia, e-mail: silvercis@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4269-8171.

V.A. Fedorov, student of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, e-mail: valdis_fedorov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4558-6722.

N.A. Fedorov, student of the Department of General and Applied Psychology, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russia, e-mail: nthfed@gmail.com.

N.V. Goloveshkin, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russia, e-mail: goloveshkina.n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0765-7844.

**ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ
HISTORY AND ARCHEOLOGY**

УДК 347.961

Наталья Дмитриевна Андрейко
г. Шадринск

Становление нотариата в Шадринском уезде со второй половины XIX века и до начала XX века

В настоящей статье рассматривается история становления института нотариата в уездном городе Шадринске с 1874 по 1918 год, анализируется организация деятельности шадринских нотариусов в указанный период. Приводится информация о нормативно-правовых актах становления института нотариата. Исследован процесс назначения и смены нотариусов в указанный период. Установлено, что обязанности нотариусов в уездном городе Шадринске за период действия «Положения о нотариальной части» исполняли более десяти человек. В процессе исследования установлены адреса существовавших в указанный период нотариальных контор в Шадринском уезде. Представлены основные пути жизни, деятельности и социально-сословные характеристики шадринских нотариусов.

На базе проведенного исследования автор статьи предлагает самостоятельные выводы и суждения по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: Урал, Екатеринбургский окружной суд, нотариат, нотариус, нотариальная контора, Шадринский уезд.

Natalia Dmitrievna Andreiko
Shadrinsk

Formation of a notary in Shadrinsk district from the second half of the XIX nineteenth century to the beginning of the XX century

This article examines the history of the formation of the institute of notaries in Shadrinsk from 1874 to 1918, analyzes the organization of the activities of Shadrinsk notaries in the specified period. The information on the regulatory legal acts of the formation of the institution of notaries is provided. The process of appointing and changing notaries during the specified period has been investigated. It was established that more than ten people performed the duties of notaries in Shadrinsk during the period of validity of the "Regulation on the notarial part". The addresses of notary offices in Shadrinsk that existed during the specified period were established. The main ways of life, activities and social class characteristics of Shadrinsk notaries are presented.

The author of the article offers independent conclusions and judgments on the basis of the research.

Keywords: Ural, Yekaterinburg district court, notary, notary, notary office, Shadrinsk district.

История становления нотариата в России остается одной из недостаточно исследованных страниц истории нотариата нашей страны, в том числе, сравнительно слабо исследована история региональных органов нотариата. Для восполнения пробелов в хронике событий нотариата в конце XX века по инициативе А.И. Тихенко, президента Федеральной нотариальной палаты, был запущен проект «Золотые страницы Российского нотариата», посвященный истории нотариата и охватывающий все регионы страны. Становлению и развитию нотариата на Урале посвящены исследовательские работы А.С. Смыкалина, А.Я. Кодинцева и других, но исследований, посвященных истории нотариата отдельного города Шадринска, не имеется [27, 28]. Хотя, безусловно, невозможно оторвать историю нотариата Урала, вобравшую в себя города Пермской губернии, от истории уездного города на Урале - Шадринска. Данная статья дополняет указанные исследования.

Реформы в Российской империи в XIX веке коренным образом меняли, в том числе и судо-

устройство. Под действием преобразований оказался и нотариат. С середины XIX века нотариат, как правоприменительный и правозащитный институт, присутствовал во всех наиболее важных сферах экономической жизни России. При этом учреждение органов нотариата на Урале последовало лишь десять лет спустя после принятия Судебных Уставов 20 ноября 1864 г. - созданием в Пермской губернии Пермского и Екатеринбургского окружных судов. Это событие произошло в 1874 году. Официально судебная реформа была введена на Урале лишь 1 сентября 1874 года. Именно к этому и было приурочено открытие Екатеринбургского окружного суда. Пермский губернатор в письме от 2 августа 1874 года за № 3538 извещает Председателя Екатеринбургского Окружного Суда, Действительного Статского Советника А.Г. Бутакова: «Господин Министр Юстиции, от 20-го сего июля за № 13317 уведомил меня, что введение в действие Судебных уставов, в полном их объеме, Пермской губернии назначено 1-го сентября сего года и что открытие Екатеринбург-

ского Окружного Суда возлагается на Ваше Превосходительство» [5].

В государственном архиве Свердловской области сохранился документ этой торжественной процедуры за подписями высших должностных лиц юстиции г. Екатеринбурга: «1874 года Сентября 1 дня в час пополудни в здании Екатеринбургского Окружного Суда при участии членов М.М. Покровском и Почетном Миром Судье Л.Н. Плеханове, Прокуроре Суда Б.П. Булгакове и Помощнике Секретаря В.В. Трапезникове, в присутствии высших должностных лиц, находящихся в г. Екатеринбурге, и при публике, Председатель Суда Действительный Статский Советник А.Г. Бутаков, во исполнение Высочайше утвержденного 12 декабря 1872 года мнения Государственного Совета и предложения к нему Господина Министра Юстиции от 29 июля сего года за № 13316 объявил Екатеринбургский Окружной Суд открытым, о чем и составлен сей протокол» [6].

Председателем Екатеринбургского окружного суда был назначен действительный статский советник А.Г. Бутаков. «Здание для окружного суда было куплено казной у надворного советника Севастьянова. Дом, каменный, трехэтажный, с бельведером, расположен на углу Главного проспекта и Набережной улицы в г. Екатеринбурге» [2].

В 1874 г. «Екатеринбургский окружной суд имел статус суда III разряда и был разделен на два отделения – уголовное и гражданское, и состоял из председателя, одного товарища председателя, шести членов суда, двух секретарей и пяти помощников секретарей» [9, С.31]. Ведомство Екатеринбургского окружного суда распространялось на пять уездов Пермской губернии: Екатеринбургский, Верхотурский, Ирбитский, Камышловский и Шадринский [3].

На Урале учреждалось две ветви суда: коронный суд (судебная палата, окружной суд) и мировой (мировые судьи). Мировой суд попадал в полную зависимость от высших судебных властей, все назначения, перемещения и увольнения участковых и добавочных мировых судей полностью зависели от Министра Юстиции.

Вводился на Урале и нотариат. При этом в случае недостатка лиц, способных заместить должность нотариуса, выполнение его функций возлагалось на мирового судью. Так в 1916 году «в виду призыва на действительную военную службу нотариуса города Шадринска Н.В. Протопопова исполнение обязанностей на общем собрании отделения екатеринбургского окружного суда установлено передать городскому судье города Шадринска Виноградову» [23].

Необходимо отметить, что документ в отношении нотариусов содержал недостатки. Если мировой судья, являясь в своем участке нотариусом, хотел открыть нотариальную контору, к примеру, открылась вакансия, то на общем осно-

вании по судебным уставам он должен был сдать в окружном суде экзамен на право быть нотариусом. «Избранный Шадринским уездным земским собранием и утвержденный правительствующим сенатом в должности почетного мирового судьи на трехлетие с 1915 года по шадринскому уезду коллежский секретарь Николай Протопопов, за назначением его приказом старшего председателя казанской судебной палаты от 2 января с. г. за № 1, младшим нотариусом города Шадринска и на основании ст.43-а и 26 учр. суд. уст. и ст.5 пол. нот., изд. 1914 года, указом правительствующего сената, от 10 сего марта, за №422, уволен от должности почетного мирового судьи по шадринскому уезду» [19].

Окружные суды и надзирающие за ними судебные палаты составляли общую юстицию. При окружных судах находился нотариат, который был значимой составной частью судебной системы дореволюционной России. На него возлагалась превентивная функция: предотвращение тяжбы путем упорядочения совершения гражданских сделок. Заведование нотариальной службой было возложено на старшего нотариуса. Окружной суд, в ведомстве которого состояли старший нотариус и нотариусы, непосредственного участия в нотариальных делах не принимал.

Деятельность нотариата осуществлялась на основе «Положение о нотариальной части» от 14 апреля 1866 г., которое содержалось в ч. 1 т. XVI Свода законов Российской империи и содержало 217 статей, 41 из которых была посвящена устройству нотариальной части. Профессор В.И. Синайский еще в начале XX века, оценивая этот документ с горечью отмечал, что нотариат в России не отвечает тому высокому положению, которое нотариат занимает на Западе. Причины этого ученый видел в ненадлежащем устройстве нотариата, который «не организован на корпоративных началах, поставлен под контроль суда, разбит на младших и старших нотариусов, основан на специальном знании своего дела без необходимого общего образования» [27, С.169].

Тем не менее, в таком виде нотариальная система действовала на Урале, как и во всем государстве, до 1918 г.

При создании Екатеринбургского окружного суда был учрежден нотариальный архив и введена должность старшего нотариуса. На нотариальный архив возлагалось хранение крепостных, запретительных и разрешительных книг, реестров, актов, документов, печатей и подписей нотариусов. Руководство нотариальным архивом должен был осуществлять старший нотариус, на которого также возлагались выдача выписок из хранящихся в архиве актов книг, копий с нотариальных актов и принадлежащих к ним документов, утверждение актов о недвижимых имуществах, выдача свидетельств на имения, предоставляемых в залог.

На основе «Положения о нотариальной части» начинает создаваться штат нотариусов на Урале. Старшие нотариусы состояли на государственной службе при окружном суде, заведовали нотариальным архивом и получали денежное содержание, в их ведении находились производство, регистрация и хранение крепостных актов, связанных с недвижимым имуществом. Младшие нотариусы регистрировали все остальные акты, выдавали копии актов, принимали на хранение документы, представленные частными лицами. «Положение...» являлось отправной точкой деятельности всех нотариальных контор и полностью регламентировало нотариальное делопроизводство. Первыми нотариусами Екатеринбургского Окружного Суда в Шадринском уезде были Яков Алексеевич Толмачев [28, С.123] и Павел Ефимович Салдырев [10].

Организация работы Екатеринбургского окружного суда по нотариальной части велась на основании «Положения о нотариальной части», которое регулировало вопросы, касающиеся подбора кадров нотариусов, организации ими своих рабочих мест – нотариальных контор, продолжительности их рабочего дня, осуществления своих должностных обязанностей, ведения необходимой документации и т.д.

«Положение о нотариальной части» предусматривало, что вызов лиц, желающих занять открывшуюся должность нотариуса, производится через публикацию в правительственном издании. Так, например, 28 апреля 1884 г. в газете «Пермские губернские ведомости» было опубликовано объявление председателя Екатеринбургского окружного суда о том, что «на основании 10 статьи временных правил по Нотариальной части, вызываются желающие занять должность Нотариуса в городе Шадринске, округа Екатеринбургского Окружного суда, с тем, чтобы с просьбами об определении на эту должность обратиться к Председателю сего Суда с приложением документов» [11]. А в газете «Пермские губернские ведомости» 1915г. №62 размещено такое объявление: «Председатель Екатеринбургского окружного суда сим объявляет, что экзамен на занятие освободившейся за смертью Д.А. Ардашева, конторы нотариуса в Шадринском уезде состоится в городе Екатеринбурге (здание окружного суда) 16 декабря 1915 года в 11 часов утра» [18].

К испытанию допускались кандидаты лишь в том случае, если собранные председателем суда «сведения о прежней их деятельности и нравственных качествах удовлетворительны». Кандидат на должность нотариуса должен был показать умение правильно излагать акты, знание форм нотариального делопроизводства, а также законов, необходимых для исполнения должности.

«Испытание (экзамен) на должность нотариуса включало знание программы, в которой имелись следующие разделы:

1. Теория нотариата: а) общее положение о нотариусах; б) организация младших нотариусов; в) права и обязанности нотариуса; г) надзор за деятельностью нотариусов; д) круг действий младших нотариусов; е) общий порядок совершения актов; ж) порядок совершения нотариальных действий и т.д.

2. Нотариальное делопроизводство.

3. Нотариальная практика в связи с гражданским, торговым и вексельным правом, гражданским и торговым процессом.

В четвертом разделе программы от кандидата на должность нотариуса требовалось знание и умение изложить акты, договоры и засвидетельствования, предусмотренные российским законодательством - Сводом законов Российской империи. Последний, пятый раздел, рекомендовал при подготовке использовать указанные руководства и пособия» [26].

Для примера рассмотрим жизнь и деятельность нотариуса Дмитрия Александровича Ардашева.

«1 ноября 1897 г. Дмитрия Александровича Ардашева (13 мая 1865 – 31 октября 1915) перевели в Екатеринбург. В дальнейшем он успешно продвигался по службе, совершенствуя, в том числе свои знания в области юриспруденции. Известность и авторитет его вскоре стали значительными, он стал много зарабатывать и приобрел два дома в Екатеринбурге. 17 декабря 1908 г. Д.А. Ардашев был награжден золотой медалью с надписью «За усердие» для ношения на шее на Станиславской ленте, а 2 марта 1910 г. его избрали гласным городской думы на четырехлетний срок.

1913 год в жизни Дмитрия стал переломным. Он решил оставить Екатеринбург, больше того – занимаемые в нем должности, в том числе депутатство в думе, члена городской управы и сменить профессию – стать адвокатом, и по семейным обстоятельствам переехать в город Шадринск. Обладая некоторым запасом юридических знаний, 4 февраля 1913 г. Д.А. Ардашев обратился к Председателю Екатеринбургского окружного суда с просьбой допустить его к экзаменам на должность нотариуса в Шадринске. Разрешение было дано. Произведенное 25 февраля испытание перед комиссией во главе с председателем окружного суда – и в устной, и в письменной форме он выдержал, как отмечено в архивном документе, «вполне удовлетворительно». 13 марта 1913 г. Казанская судебная палата назначила Ардашева на искомую должность. В суде Ардашевым было зачитано «Клятвенное обещание» об исполнении должности нотариуса надлежащим образом, и 4 апреля он вступил в нее. Контора его располагалась в доме Некрасова, на Николаевской улице.

Дмитрий Александрович успешно служил на нотариальном поприще около двух лет. Он также участвовал и в общественной деятельности, стал человеком весьма известным и авторитетным. О нем с благодарностью помнили и на прежних служ-

бах, в частности в военном ведомстве, к которому он ранее имел отношение. В августе 1914 г. Военное ведомство запросило Министерство юстиции предоставить об Д.А. Ардашеве уведомление – не встречается ли с его стороны «препятствий к награждению» нотариуса («За заслуги, оказанные им названному ведомству»)? Был запрошен на этот счет и Екатеринбургский окружной суд. Препятствий не возникло. 20 ноября 1914 года он был награжден орденом Св. Станислава III степени.

В последний период жизни Д.А. Ардашев прихварывал. 2 октября 1915 г. он испросил разрешение на двухмесячный отпуск «на предмет поездки в Петроград и другие города Российской империи для лечения» 6 октября разрешение было получено, а 31 октября 1915 г. он скончался в Москве, где и был похоронен» [25, С.48-49].

В правительственном издании «Пермских губернских ведомостей» обязательно публиковалась информация о назначении, перемещении и увольнении нотариусов. Эти публикации позволяют нам представить процесс назначения и смены нотариусов в Шадринском уезде. «По Казанской Судебной Палате. Распоряжением г. Старшего Председателя Казанской Палаты, от 12 и 14 сего июня за №№ 28 и 29 согласно представлений Председателя Екатеринбургского окружного суда и на основании 16 статьи Положения о нотариальной части, определены нотариусами: отставной губернский секретарь Михаил Андреевич Стеллецкий – по г. Шадринску, вместо умершего г. Салдырева и отставной канцелярский служитель Дмитрий Иванович Некрасов по высылку Крестовское, Шадринского уезда» [14]. «Председатель Екатеринбургского окружного суда сим объявляет, что приказом старшего председателя казанской судебной палаты от 25 июля 1916 года за № 10 нотариусы Екатеринбургского окружного суда по г. Камышлову Хмелинин и с. Крестов Шадринского уезда Язвинский, перемещены согласно прошению, один на место другого» [20].

Вступающий в должность нотариуса был обязан представить залог, размер которого определялся Министерством юстиции по соглашению с Министерством Внутренних Дел. Залог был призван обеспечить возмещение ущерба «на случай неправильных по его службе действий». Наряду с возможным взысканием залога, предусматривалось, что нотариус несет ответственность за свои действия всем имеющимся имуществом. В Государственном архиве Свердловской области сохранилась историческая справка. Приведем этот документ дословно: «По Указу Его Императорского Величества, Правительствующий Сенат слушали предложения Министра Юстиции от 16 февраля 1874 г., за № 3714 следующего содержания: По силе ст. 4 и 8-й Высочайше утвержденного 14 апреля 1866 г. положения о нотариальной части, число нотариусов данной местности и размеры их залогов определя-

ется Министером Юстиции по сношению с Министером Внутренних Дел и Финансов. На этом основании составлены им, Министером Юстиции, по надлежащем сношении с означенными Министрами, расписания: 1) число нотариусов в губерниях Черниговской, Вятской, и Пермской и уездах Вологодском, Грязовецком, Кадниковском, Вельском и Тотемском Вологодской губернии. Губернские города: Чернигов, Вятка, Пермь и Вологда – не более 4 нотариусов; уездные города: Нежин, Стародуб, Сарапул и Екатеринбург – не более 4 нотариусов; во всех прочих городах названных губерний, как уездных (Шадринск являлся уездным городом Пермской губернии), так и заштатных, а равно в посадах – не более 2 нотариусов. 2) размера залогов их. В губернских городах – 6.000р. В городах: Нежин, Стародуб, Сарапул и Екатеринбург – 4.000р. В прочих городах и в уездах (Шадринск являлся уездным городом) – 2.000р.» [4].

Так, например, Екатеринбургский окружной суд, по случаю перевода нотариуса в селе Кресты, Шадринского уезда, Александра Константиновича Доронина, на такую же должность в г. Верхотурье, напечатал объявление, что «на основании 13 статьи положения о нотариальной части, вызывает лиц, имеющих какие-либо взыскания подлежащие удовлетворению из залога г. Доронина, предъявить установленным порядком свои претензии до истечения 6 месяцев» [16]. «Екатеринбургский окружной суд, в виду увольнения, согласно прошению, по болезни от службы в отставку нотариуса села Крестов, Шадринского уезда Полиевкта Феропонтовича Хмелинина, на основании ст.13 положения о нотар. части, вызывает в шестимесячный срок со дня публикации в «Пермских Губернских Ведомостях», лиц, имеющих заявить какие-либо взыскания, подлежащие удовлетворению из залога нотариуса Полиевкта Феропонтовича Хмелинина» [21].

А после смерти нотариуса П.Е. Салдырева мы читаем вот такие объявления: «Мировой судья 1 уч. Шадринского мирового округа, Пермской губернии, вызывает наследников к имуществу, оставшемуся после умершего Шадринского нотариуса, мещанина города Шадринска, Павла Ефимовича Салдырева, заключающемуся в капитале и другом движимом имуществе, и предъявить свои права в срок установленный 1241 ст. X т. части 1-й» [13]. «По случаю смерти нотариуса г. Шадринска Салдырева, Екатеринбургский окружной суд, на основании 13 ст. пол. о нотариальной части, вызывает лиц, имеющих заявить какие-либо взыскания, подлежащих удовлетворению из залога Салдырева, предъявить свои претензии до истечения шести месяцев со дня напечатания настоящего объявления» [12]. Почти аналогичное объявление мы читаем и после смерти нотариуса Д.А. Ардашева: «Екатеринбургский окружной суд, в виду смерти нотариуса в городе Шадринск Дмитрия Александровича Ардашева, на основании ст. 13 и 15

положения о нотариальной части, объявляя об открывшейся вакансии нотариуса в городе Шадринске, вызывает лиц имеющих какие-либо взыскания, подлежащие удовлетворению из залога умершего нотариуса Ардашева; коим надлежит предъявить, свои претензии, установленным порядком по истечении шести месяцев со дня напечатания настоящего объявления» [17].

Кандидат, прошедший испытания и назначенный нотариусом, после внесения залога, приводился к присяге в публичном заседании общего собрания отделения суда. Вашему вниманию предлагается ее примерный текст: «Обещаюсь и клянусь Всемогущим Господом Богом пред Святым Его Евангелием и животворящим крестом Господним, хранить верность Его Императорскому Величеству Государю Императору, Самодержцу Всероссийскому, честно и добросовестно исполнять все обязанности принимаемой мною на себя должности и все относящиеся до сих обязанностей закона и правила, распоряжения и поручения, не превышать предоставленной мне власти, не причинять с умыслом никому ущерба или убытков, а напротив вверяемые мне интересы ограждать как свои собственные, памятуя, что я во всем этом должен буду дать ответ пред законом и пред Богом на страшном суде Его. В удостоверение сего целую слова и крест Спасителя моего. Аминь» [7].

Согласно действующему в тот период законодательству нотариусы были признаны считающимися (не состоящими) на государственной службе, с присвоением им гражданского чина VIII класса по должности, однако без права производства в чины и получения пенсии (ст.17). Нотариусы не могли занимать другие должности на государственной или общественной службе. Кроме этого, они должны были быть совершеннолетними (21 год и старше) и не быть опорочены судом или общественным приговором, иметь российское подданство. При этом, они признавались свободными профессионалами, реализующие свою деятельность на коммерческой основе (ст.208).

Такое положение нотариусов отрицательно сказывалось на их работе. Юрист С. Барановский называл нотариусов «пасынками Фемиды», «по-скольку их правовой статус выделяет их из общей градации Министерства юстиции» [1].

В обязанности нотариуса входило ведение обширного делопроизводства. Нотариус, в соответствии со ст.26 «Положения о нотариальной части», был обязан вести:

- реестр для регистрации всех вообще совершаемых им актов, протестов и засвидетельствований, а также явленных у него заемных обязательств и договоров;
- две актовых книги для внесения в них актов, совершаемых нотариальным порядком, одна из книг назначается для актов, относящихся до недвижимых имуществ, а другая для всех прочих;

- книгу для записи взимаемых сборов;
- общий алфавитный указатель всех совершенных актов и засвидетельствований;
- ведомость всех документов, имеющихся на хранении;

-алфавитный указатель лиц, которые объявлены несостоятельными или над которыми учреждены опеки и попечительство в связи с теми или иными обстоятельствами.

- книгу для регистрации актов о протесте векселей.

В течение первых трех дней каждой квартала года нотариус должен представить Окружному суду отчетную ведомость за истекший период. Отчетная ведомость включала сведения о том, сколько совершено нотариальных актов; засвидетельствований явки актов и прочих засвидетельствований; сколько протестовано векселей; сколько документов принято на хранение, выдано бывших на хранении; сколько взыскано сбора по совершению актов, засвидетельствованию и протестов по месту совершения акта; сколько получено сбора по месту совершения актов; сколько представлено на пополнение залога; сколько подано жалоб на нотариуса.

Ежемесячно нотариусы были обязаны доставлять в Государственный банк ведомость о совершенных в истекшем месяце протестах векселей, с показанием, кем, кому и на какую сумму выданы векселя и когда протестованы.

Как видим, круг обязанностей нотариуса был более чем обширен.

Практическую деятельность нотариусы начинали с организации своих рабочих мест. Необходимо было обустроить помещение для приема клиентов – нотариальную контору. Нотариус должен был за свой счет самостоятельно заказать изготовление необходимой для работы документации, печатей и штампов, подобрать штат помощников. В соответствии со ст. 37 Положения о нотариальной части нотариусы были обязаны ежедневно находиться в своих конторах не менее 6 часов, о которых объявлялось во всеобщее сведение. В «Пермских губернских ведомостях» за 10 ноября 1916 г. было размещено объявление о том, что «контора нотариуса Екатеринбургского окружного суда Александра Константиновича Доронина находится в городе Шадринске по Николаевской улице, в доме шадринского мещанина Андрея Дмитриевича Токарева» [22].

Отпуск нотариусу предоставлялся с разрешения председателя Окружного суда и только при условии назначения на его место другого «благонадежного лица, по собственному его представлению» и «с имущественной ответственностью самого нотариуса за действия исправляющего его должность». Те же правила действовали в случае продолжительной болезни нотариуса. Сохранились сведения о том, например, что «во время отпуска

шадринского нотариуса Малкова с 28-го сентября 1896г. исполнение его обязанностей возложено на мещанина г. Шадринска Василия Семеновича Куликова, изъявившего свое согласие на исполнение этой должности» [15].

Открывающий практику нотариус старался организовать свою контору в «людном месте», т.е. в скоплении торговых рядов, в деловом центре города. Дом нотариуса Д.А. Ардашева находился по адресу ул. Николаевская (Ленина, 94), – второй от перекрестка с ул. Веселой (К.Либкнехта), рядом с площадью. Дом нотариуса Н.В. Протопопова находился по адресу ул. Земляная, 595 (Р. Люксембург, 20), рядом с рынком (ныне территория Шадринского телефонного завода), дом нотариуса Д.И. Некрасова находился по адресу ул. Николаевская (Ленина, 105) [8]. «Контора нотариуса екатеринбургского окружного суда Александра Константиновича Доронина находится в городе Шадринске, по Николаевской улице, в доме шадринского мещанина Андрея Дмитриевича Токарева» [22].

Материалы Государственного архива Пермского края и Свердловской области и газеты «Пермские губернские ведомости» позволяют проследить процесс назначений и работы нотариусов г. Шадринска на основе «Положения о нотариальной части».

Таким образом, согласно «Положения о нотариальной части» в Шадринском уезде одновременно было два нотариуса. Всего же по городу Шадринску и уезду в период с 1874 года по 1918 год нотариусами числилось более десяти человек, вот фамилии этих людей, хотя список, возможно, и неполный: Дмитрий Александрович Ардашев, Александр Константинович Доронин, Дмитрий Иванович Некрасов, Николай Антонович Пленский, Михаил Андреевич Стеллецкий, Яков Алексеевич Толмачев, Николай Васильевич Протопопов, Владимир Иосифович Язвинский, Павел Ефимович Салдырев, Полиевкт Феропонтович Хмелинин, Малков, Виноградов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барановский, С. Пасынки Фемиды / С. Барановский. – Текст : непосредственный // Нотариальный вестник. – 1903. – № 2. – С. 7-8.
2. ГАСО. – Ф. 11. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 116.
3. ГАСО. – Ф. 11. – Оп. 1. – Д. 35. – Л. 54.
4. ГАСО. – Ф. 11. – Оп. 1. – Ед. хр. 1. – Л. 3.
5. ГАСО. – Ф. 11. – Оп. 1. – Ед. хр. 3. – Л. 1.
6. ГАСО. – Ф. 11. – Оп. 1. – Ед. хр. 3. – Л. 9.
7. ГАСО. – Ф. 11. – Оп. 11. – Ед. хр. 62. – Л. 19.
8. Иовлева, В.Н. Шадринские улицы / В.Н. Иовлева. – Шадринск : Исеть, 2002. – Текст : непосредственный.
9. Павлова, Л.А. Творить суд по закону и чистой совести...: из истории судебной власти на Среднем Урале 1722-2004 гг. : в документах, материалах и комментариях / Л.А. Павлова. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2004. – 198 с. – Текст : непосредственный.
10. Пермские губернские ведомости. – 1874. – № 51. – Л. 1.
11. Пермские губернские ведомости. – 1884. – № 34. – Л. 2.
12. Пермские губернские ведомости. – 1884. – № 35. – Л. 1.
13. Пермские губернские ведомости. – 1884. – № 36. – Л. 1.
14. Пермские губернские ведомости. – 1884. – № 50. – Л. 2.
15. Пермские губернские ведомости. – 1896. – № 41. – Л. 1.
16. Пермские губернские ведомости. – 1902. – № 46. – Л. 1.
17. Пермские губернские ведомости. – 1915. – № 61. – Л. 1.
18. Пермские губернские ведомости. – 1915. – № 62. – Л. 1.
19. Пермские губернские ведомости. – 1916. – № 13. – Л. 5.
20. Пермские губернские ведомости. – 1916. – № 36. – Л. 4.
21. Пермские губернские ведомости. – 1916. – № 44. – Л. 3.
22. Пермские губернские ведомости. – 1916. – № 47. – Л. 2.
23. Пермские губернские ведомости. – 1916. – № 47. – Л. 2.
24. Пермские губернские ведомости. – 1916. – № 51. – Л. 3.
25. Плотников, И.Ф. Двоюродные братья В.И. Ленина (Ульянова) Ардашевы и их родословная / И.Ф. Плотников. – Текст : непосредственный // Очерки истории Урала. – Екатеринбург, 2005. – Вып. 35. – С. 48-49.
26. Плохотенко, А.К. Полная программа испытаний на должность нотариуса / А.К. Плохотенко. – Москва, 1917. – Текст : непосредственный.
27. Синайский, В.И. Русское гражданское право / В.И. Синайский. – Москва : Статут, 2002. – 638 с. – Текст : непосредственный.
28. Смыкалин, А.С. История нотариата Екатеринбурга XVIII-XXI вв. / А.С. Смыкалин. – Екатеринбург : Уральский рабочий, 2008. – 328 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Baranovskij S. Pasyunki Femidy [Themis stepsons]. *Notarial'nyj vestnik* [Notary Bulletin], 1903, no. 2, pp. 7-8.
2. GASO. F. 11. Op. 1. D. 2. L. 116.
3. GASO. F. 11. Op. 1. D. 35. L. 54.
4. GASO. F. 11. Op. 1. Ed. hr. 1. L. 3.
5. GASO. F. 11. Op. 1. Ed. hr. 3. L. 1.
6. GASO. F. 11. Op. 1. Ed. hr. 3. L. 9.
7. GASO. F. 11. Op. 11. Ed. hr. 62. L. 19.
8. Iovleva V.N. Shadrinskije ulicy [Shadrinsk streets]. Shadrinsk: Iset', 2002.
9. Pavlova L.A. Tvorit' sud po zakonu i chistoj sovesti...: iz istorii sudebnoj vlasti na Srednem Urale 1722-2004 gg.: v dokumentah, materialah i kommentarijah [To do justice according to the law and a clear conscience ...: from the history of the judiciary in the Middle Urals 1722-2004]. Ekaterinburg: Bank kul'turnoj informacii, 2004. 198 p.
10. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1874, no. 51, L. 1.
11. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1884, no. 34, L. 2.
12. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1884, no. 35, L. 1.
13. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1884, no. 36, L. 1.
14. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1884, no. 50, L. 2.
15. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1896, no. 41, L. 1.
16. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1902, no. 46, L. 1.
17. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1915, no. 61, L. 1.
18. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1915, no. 62, L. 1.
19. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1916, no. 13, L. 5.
20. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1916, no. 36, L. 4.
21. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1916, no. 44, L. 3.
22. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1916, no. 47, L. 2.
23. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1916, no. 47, L. 2.
24. Permskie gubernskie vedomosti [Perm Governorate News], 1916, no. 51, L. 3.
25. Plotnikov I.F. Dvojurodnye brat'ja V.I. Lenina (Ul'janova) Ardashevy i ih rodoslovnaja [Cousins V.I. Lenin (Ulyanov) Ardashevs and their family tree]. *Ocherki istorii Urala* [Essays on the history of the Urals]. Ekaterinburg, 2005. Issue 35, pp. 48-49.
26. Plohotenko A.K. Polnaja programma ispytaniy na dolzhnost' notariusa [Complete test program for the notary office]. Moscow, 1917.
27. Sinajskij V.I. Russkoe grazhdanskoe pravo [Russian civil law]. Moscow: Statut, 2002. 638 p.
28. Smykalin A.S. Istorija notariata Ekaterinburga XVIII-XXI vv. [History of the Yekaterinburg notary in the XVIII-XXI centuries.]. Ekaterinburg: Ural'skij rabochij, 2008. 328 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.Д. Андрейко, магистр юриспруденции, помощник нотариуса Шадринского нотариального округа, г. Шадринск, Россия, e-mail: andreikodi@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3767-9304.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.D. Andreiko, Master of Law, Assistant notary of Shadrinsk notary district of Kurgan region, Shadrinsk, Russia, e-mail: andreikodi@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3767-9304.

УДК 93/94

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

Повседневная жизнь учащихся города Шадринска в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Целью статьи является рассмотрение повседневной жизни учащихся средних общеобразовательных и средних специальных учебных заведений города Шадринска (Челябинской, а с 1943 года Курганской области) в тяжёлый период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). В статье рассматривается ход учебного процесса в условиях нехватки помещений и письменных принадлежностей, обеспечение обучающихся одеждой и питанием, осуществление контроля за санитарно-гигиеническим состоянием учащихся, характерные для военной поры нарушения дисциплины, отношение к эвакуированным учащимся. Для создания широкой обобщённой панорамы повседневной жизни города автор активно цитирует живые свидетельства учащихся средних учебных заведений военной поры, содержащиеся в различных книгах и статьях, а также привлекает данные, содержащиеся в фондах государственного архива.

Ключевые слова: Шадринск в годы Великой Отечественной войны, учебные заведения СССР в годы войны; повседневная жизнь Урала в годы войны, история учебных заведений г. Шадринска, повседневная жизнь детей и подростков в годы войны, питание учащихся в годы войны, гигиена учащихся в годы войны.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

Everyday life of schoolchildren in Shadrinsk during the Great Patriotic War 1941-1945

The purpose of the article is to examine the everyday life of students of secondary general education and secondary specialized educational institutions of Shadrinsk (Chelyabinsk, and since 1943, Kurgan region) during the difficult period of the Great Patriotic War (1941-1945). The article examines the course of the educational process in the conditions of a shortage of premises and writing materials, providing students with clothing and food, monitoring the sanitary and hygienic state of students, violations of discipline characteristic of the wartime, attitude towards evacuated students. To create a broad generalized panorama of the everyday life of the town, the author actively cites the living testimonies of students of secondary educational institutions of the wartime, contained in various books and articles, and also draws on data contained in the funds of the state archive.

Keywords: Shadrinsk during the great Patriotic war, educational institutions of the USSR during the war; everyday life of the Urals during the war, history of educational institutions in Shadrinsk, everyday life of children and teenagers during the war, nutrition of students during the war, hygiene of students during the war.

2020 год – год 75-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.

В годы войны в городе Шадринске (до 1943 года Челябинской, а затем Курганской области) в средних общеобразовательных и средних специальных учебных заведениях обучалось примерно четыре тысячи человек. В данной статье мы поставили целью представить обобщённую картину повседневной жизни учащихся в Шадринске военной поры.

Начнем рассмотрение с учебной обстановки. В 1941 году в школе № 4 в 1941 году занятия проходили в четыре смены, приходилось заниматься даже на квартирах учащихся и учителей. Вспоминает отличник народного образования, учитель математики школы № 4 г. Шадринска Маргарита Николаевна Пырьева (1934–2011): «Мороз стоял такой, что воробьи, такие же голодные и худые, как и мы, частенько умирали на лету. Школа не отапливалась, не доставало стекла, и окна были забиты фанерой или картоном. Поэтому занятия проводились на дому. В один из зимних дней и к нам домой пришёл целый класс, устроились, кто как мог и начались уроки. Дома стояла железная печка на четырёх ножках, с трубой, выходящей в окно. Печка не требовала много дров, она быстро нагревалась и быстро остывала. Но когда она топилась, нам было тепло. Мы сидели вокруг этой печки, читали, писали, считали» [6, С. 55–56]. Ещё одно свидетельство о том же: «В первую военную зиму (это был самый тяжёлый год) холодно было в школе, нечем было топить, поэтому занимались в частном доме: сколотили для нас большой деревянный стол» [4, С. 193, 194, 195, 196].

А вот рассказ бывшей учительницы школы № 9 Нины Дмитриевны Носковой: «Когда началась война, школу занял госпиталь, а нас разбросали по разным школам. Мы попали в здание, где нынче музыкальная школа. Работали в три смены. Свету часто не было. Печи не топили: не было дров. Занимались в шубах. И вот тогда на родительском

собрании решили, что некоторые классы будут заниматься в квартирах родителей, у кого имеются большие комнаты. Там хоть тепло будет. Классы разбили надвое – одни шли с утра, вторые – во вторую смену. Место занятий меняли через неделю, дней через пять иногда... Условия для работы были, конечно, плохие. Один стол стоял посередине комнаты, к нему подставляли скамейки, стульев было мало. Кто где мог, тут и устраивались на урок. За стол усаживались не больше 12–15 человек, остальные – кто садился к подоконнику, кто стоял на коленях у сундука... Когда дни стали длиннее да подвезли топливо, мы снова занимались в школе» [9, С. 177–178]. А вот какие воспоминания о занятии на дому сохранились у одного из бывших учеников шестого класса школы № 9: «Школа была передана под военный госпиталь, и одно время занятия проводились на дому. Наш класс был разделён на три группы, одна занималась в доме моей бабушки по улице Красноармейской, 5. Однажды было очень холодно, и на русскую печку залезло столько ребят, что она повалилась. Учительница русского языка перепугалась, но мой дед Николай Иванович её успокоил: “Как окончите урок, мы с внуком её починим, глина у нас есть”» [10, С. 43].

Зинаида Иосифовна Бухарова, учившаяся в годы войны в школе № 5 г. Шадринска, вспоминала: «Большинство школьных зданий в городе были заняты госпиталями, а тех здания, которые были оставлены для школ, занятия происходили в три смены. Наполняемость классов была большая. Холодное, голодное детство. Окна зимой замёрзшие, многие заколочены фанерой». Сходная обстановка была в 1941–1942 гг. в финансово-экономическом техникуме: «Так как помещения техникума были заняты эвакуированными, пришлось заниматься в отведенных подвальных, непригодных для этого помещениях. Там было так холодно, что зимой температура падала до минус трёх градусов и

даже замерзали чернила. Сидели в пальто. Бумаги не хватало, тетрадей тоже, писали между строк в различных брошюрах, газетах» [8, С. 70].

О том, как проходили учёба в Шадринском автомеханическом техникуме в 1942–1943 гг., рассказывает Станислав Григорьевич Прокопьев: «Из-за холода сидели на занятиях в пальто и шапках...» [12]. О том же учебном заведении вспоминает кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Института морского транспорта Виктор Павлович Пузырев: «Занимались мы по шесть-восемь часов в день. В аудиториях было очень холодно, так как не были вставлены вторые рамы (их не было вообще). Печи в техникуме топили сырым торфом. В сильные морозы мы на занятиях сидели в верхней одежде и шапках с надетыми на руки перчатками или рукавицами... Часто в вечернее время в домах и в техникуме гас электрический свет, керосиновых ламп не хватало. Приходилось иногда пользоваться свечами, и лучиной» [7, С. 7–8].

Теперь рассмотрим обеспеченность участников образовательного процесса военной поры учебными принадлежностями – тетрадями, учебниками, чернилами. Учитель математики школы № 4 г. Шадринска Маргарита Николаевна Пырьева вспоминала о школе в годы войны: «На класс было всего пять учебников. Передавали их из рук в руки. Чтобы получить чернила, превращали в крошку химические стержни, а затем распускали в тёплой воде. Чернильницы из зелёного стекла носили их в специально сшитых мешочках, привязанных к сумке. Когда мы шли в школу, чернила часто застывали, и мы их отогревали, как могли. Писали кто на чём: сшивали тетради из грубой обёрточной, пергаментной или папиросной бумаги, делали блокнотики, расчерчивали их карандашом, который тоже был на вес золота» [6, С. 55–56]. А вот что рассказывала Татьяна Михайловна Галукова, долгие годы работавшая секретарём комсомольской организации школы № 4: «Так как тетрадей и бумаги не хватало, то писали на книгах между строчками – карандашом или чернилами, приготовленными из сажи. Мой дядя сделал мне деревянный чемоданчик, в котором я носила книги» [6, С. 56, 57]. Валентина Серафимовна Шуплецова, более пятидесяти лет проработавшая преподавателем в Шадринском государственном педагогическом институте, рассказывала: «В военные годы было плохо с тетрадями. Я писала в тетрадях, сшитых мамой из обоев, на белой бумаге чертили линейки». И ещё один рассказ об этом же: «Толстая обёрточная бумага, клочки газет, кто между строк писали чернилами, а кто-то только запоминал всё... Карандаши у нас были простые и чернильные. Попишешь чернильным карандашом, потом ходишь – язык синий, это были химические карандаши...» [4, С. 193, 194, 195, 196].

Рассказывает бывшая учительница школы № 9 г. Нина Дмитриевна Носкова: «Писали: кто на

листочках, кто на обёрточной бумаге карандашами, и только у некоторых счастливых были тетради и чернила с ручками. Приходилось вести больше устный разбор, заучивать правила правописания» [9, С. 177–178]. Об условиях учёбы в 1942–1943 гг. в Шадринском автомеханическом техникуме писал кандидат исторических наук Виктор Павлович Пузырев: «Конспекты писали карандашом, так как чернила застывали. Тетрадей и бумаги не хватало. Чертежи, заданные на дом, я выполнял на оборотной стороне выкроек платьев, прилагавшихся к журналу “Крестьянка”, который мать выписывала в довоенные годы. Не было элементарных пособий и приборов, линеек и циркулей...» [7, с. 7–8]. Выпускница Шадринского финансово-экономического техникума 1944 года В.И. Лукинских вспоминала: «Занимались в подвальных помещениях. Не хватало учебников, не было бумаги. Лекции писали между строчек на старых газетах, брошюрах, в блокнотах» [8, С. 73–74].

Важнейшим аспектом жизни учащихся военных лет был вопрос питания. Вспоминает студент Шадринского автомеханического техникума (учащиеся техникума назывались студентами) 1942–1944 гг. Станислав Григорьевич Прокопьев: «Хотя мы были студентами, но хлебную карточку получали производственную, с большой нормой. Были прикреплены к столовой. Еда там – по военному времени: суп из крапивы, деликатесом считался омлет из американского яичного порошка» [12]. Подробно систему питания учащихся (студентов) Шадринского автомеханического техникума в 1942–1944 гг. описывает кандидат исторических наук Виктор Павлович Пузырев: «Всем студентам техникума вначале давали карточки по 600 граммов хлеба в день, но перед новым годом норма была снижена до 500 граммов. ...По карточкам давали на месяц по 300 граммов сахара, столько же жиров. Мяса и крупы, кажется, полагалось грамм по 800–1000. Но часто в течение всей войны вместо мяса давали рыбу не первой свежести, вместо крупы – картофель и овёс, вместо сахара – пряники. Жиры отоваривались хлопковым маслом или комбизиром, реже – льняным маслом. Большинство студентов... “прикрепились” к столовой ШААЗиС, сдавали туда карточки на крупу, мясо и жиры, получая взамен “пропуск” с отрывными талонами на обед и ужин. Там же, в столовой, мы выкупали на день хлеб... Сахар получали в одном из заводских продовольственных магазинов, куда “прикреплялись” в начале каждого месяца. Месяца два нас кормили сносно, но затем почти на год питание стало низкокалорийным. На первое зимой преобладал капустный суп... Летом кормили крапивным супом. На второе зимой 1943 года нам долго давали кровяные котлеты с пюре из замороженной картошки. При входе в столовую каждый предъявлял “пропуск” и получал у контролёра лужёную железную ложку... При выходе ложку

сдавали обратно. Столовая была главным местом питания большинства студентов..., так как там кормили по государственным ценам. А на рынке продукты были в 50–100 и больше раз дороже. В конце зимы 1942–1943 годов буханка хлеба на базаре стоила 250 рублей, а ведро картошки – 500 рублей... При этом рабочие получали по 800–1000 рублей, а служащие – по 500–600 рублей в месяц. Так что карточки на хлеб и питание в столовой были своеобразной “социальной защитой” в голодную зиму» [7, С. 8–9].

Н.А. Самылова, приехавшая в 1942 году из Каргапольского района и поступившая в Шадринскую школу медсестёр, вспоминала: «Помню, на уроке сидишь и пощипываешь хлеб – ежедневный паёк (400 г). Есть хотелось. Стипендию получали 160 рублей, а булка хлеба 200 рублей стоила... Ухитрились и кровь сдавать. За неё получали 400 граммов хлеба, а кровь принимали не более 200 граммов в здании, где сейчас санэпидстанция по ул. Луначарского... Если были деньги – покупала домашнюю лепёшку из мороженой картошки. Продукты на рынке стоили для нас, учащихся, недёшево... У школы медсестер было три общежития. Жили в комнате по 12 человек. Помнится русская печка, её топила Анна Степановна, техничка, и ставила нам чай, картошку. Варили и кисель, так как из дома привозили крахмал. В кисель клали ложку жира, чтобы сытнее было. Но чувство голода было всегда, постоянно хотелось есть» [11, С. 149–150].

«Директор школы-интерната № 12 Н.М. Кокорина вспоминала, что воспитанникам выдавали по 300 граммов хлеба, сырого и тяжёлого, по 10 граммов сахара».

Татьяна Васильевна Глазырина, учитель физики и математики школы № 4 тех времен, свидетельствовала: «Каждый, собираясь в школу, нёс с собой ложку и чашку. Завхоз Таня готовила очень вкусные супы. Ну, а “микадо” – треугольная вафля с прослойкой сахарной свёклы к чаю – была для ребят просто объедением» [6, С. 57]. А Зинаида Иосифовна Бухарова, учившаяся в годы войны в школе № 5, вспоминала следующее: «Мы ходили на занятия с самодельными сумками и привязанными алюминиевыми кружками, в которые и получали иногда школьную похлёбку – картошку толчёную с водой... Помню, что нам на большой перемене давали треугольные вафли, липкие, с прослойкой из сладкого повидла со свекольным вкусом, мы звали их “микады”».

В приказе заведующей школой № 6 от 22 февраля 1944 года говорилось: «Сегодня учесть по классам всех детей фронтовиков на 22 февраля 1944 года, чтоб завтра дать бесплатный завтрак» [3, Л.3].

О первом полугодии 1945 года вспоминает Ковалёва: «Училась я тогда на 1 курсе Шадринского финансово-экономического техникума! По карточке давали 400 грамм хлеба – надолго ли хватало

этого молодым! Мы мечтали только об одном – хоть поесть хлеба досыта» [8, С. 74].

В отчёте об учебно-воспитательной работе школ города Шадринска за 1944–1945 учебный год отмечалось: «В течение всего года были горячие завтраки в школе № 9 на 100–170 человек. Во втором полугодии проводились завтраки в школах № 6, 1, 10. В городе работает детская столовая Общепита, в которой могут получить обеды все желающие учащиеся, обычно в месяц там столуются 200–250 человек» [2, Л. 2].

Немаловажным вопросом жизни учащихся была одежда. 11 февраля 1944 года коллектив школы № 6 сообщал читателям газеты «Шадринский рабочий» следующую информацию: «...В нашей школе есть дети фронтовиков, которым нужна материальная помощь. В месячник помощи семьям фронтовиков мы все как один решили одеть на свои средства по одному ученику из класса и помочь другим. Так, I класс “А” – учительница тов. Урванцева одевает дочь инвалида Отечественной войны Нину Шарову, которой подарили валенки, фуфайку, шерстяные носки, шапочку. 4-ый класс “А” – учительница Летуновская – одела Нелю Аликину, которой переданы меховой жилет, валенки, шерстяные чулки. И так во всех классах оказана помощь детям фронтовиков. Наши шефы – горпромкомбинат и артель “Красный пимокат” за январь совместно дали нам 35 пар шерстяных рукавичек, 20 пар шерстяных носков и 20 пар валенок, за что дети фронтовиков приносят им большую благодарность» [5].

За 1944–1945 учебный год по линии Шадринского городского отдела народного образования нуждающимся учащимся было выделено «ботинок – 502 пары, чулок – 60 пар, носок – 22 пары, рейтуз – 109 пар, брюк – 104 пары, детских костюмов – 70 штук, трикотажных юбочек – 290 штук, валенок – 369 пар, платьев для девочек – 829 штук, полушубков – 3 штуки, мыла – 360 килограмм, брюк – 100 штук, гимнастёрок – 50 штук, пальто – 10 штук, костюмов трикотажных – 50 штук, чужак – 50 пар, ниток – 10 бобин, туфель – 5 пар, мануфактуры – 204 метра» [2, Л. 2].

Следует вспомнить и такую насущную заботу военных лет, как педикулёз. Кандидат педагогических наук Валентина Серафимовна Шуплецова вспоминала: «От недоедания был распространён педикулёз, частенько медработники у нас проверяли головы и бельё, а потом всем классом шли в санэпидстанцию, где наше бельё проходило санитарную обработку в специальных баках с высокой температурой».

В приказе заведующей школой № 6 от 7 сентября 1943 года говорилось: «Всем: Провести тщательный осмотр на чистоту тела и одежды и учащихся. Завести точный учёт санитарного состояния учащихся по форме: дата, количество осмотренных учащихся; количество вшивых; количество грязных

(уши, шея, одежда). Каждый месяц 30-го сдавать сведения заведующей школой для представления их в санитарную инспекцию. Вести повседневную борьбу с грязью и вшивостью учащихся, включив данный пункт в текст социалистического соревнования, которое к 15 сентября должно быть оформлено по всем классам» [3, Л. 8, 8 об., 9].

В декабре 1943 года приказом Шадринского городского отдела народного образования «классным руководителям и пионервожатым была определена новая обязанность: каждую субботу по графику сопровождать детей в баню и санпропускник» [1, С. 18, 19].

А вот данные из отчета об учебно-воспитательной работе школ города Шадринска за 1944–1945 учебный год: «Дети дома представлены сами себе, так как отцы их в армии, а матери работают. Дома мало обращают внимание на чистоту ребёнка, и забота о гигиене легла на учителей. Осмотр на завшивленность учителя проводили 1–2 раза в неделю. Осмотр силами учеников (чистота рук, шеи) ведётся ежедневно. Сначала было по 6–8 завшивленных на класс, особенно мальчиков. Вызывали родителей этих учеников, направляли их в санпропускник, проглаживали одежду в школе и т.д., и т.д., это снизило завшивленность, но окончательно изжить не удалось, так как, попадая домой, где есть насекомые, ученик снова приносит их с собой. Пятница была объявлена школьным банным днём, в который дети могли мыться без очереди. В бане они получали 20 граммов мыла. Было выдано одновременно всем школьникам по 200 граммов мыла» [2, л. 30]. Также в отчете было зафиксировано: «Школы добились, что мальчики до 8 класса все были гладко острижены. Парикмахеры приходили непосредственно в школу» [2, л. 30].

В середине 1944 года в Шадринске, как и в ещё более чем в ста крупных городах страны, было осуществлено разделение средних школ на женские и мужские. Концентрация контингента исключительно мужского пола в одном учебном заведении обострила проблемы дисциплины. В отчете гороно за 1944–1945 учебный год говорилось о

том, что в начале 1944–1945 учебного года «в мужской средней школе № 10 наблюдались грубые нарушения дисциплины учащимися: массовые пропуски уроков, опоздания на уроки, сбегаания с уроков, стрельба из рогаток в стёкла и даже в учителей, кражи книг и учебных принадлежностей в классе, порез пальто учащихся в раздевальной комнате, драки и крики на уроках, в перемены и т.д... Директором школы был издан приказ об исключении из школы учащихся за ношение ножей, бритв, рогаток. За пропуск и опоздания на уроки давались наряды на распиловку дров, на уборку школьного двора... Учащихся заставляли в школе № 10... стоять в коридоре около комнаты завуча или у кабинета директора школы» [2, Л. 22].

Наконец, ещё одна тема: в городе в годы войны было немало учеников, эвакуированных из западной части СССР. «Появился интерес к мальчикам эвакуированным, – читаем в воспоминаниях. – Такие ребята красивые были, ой! Эвакуированные из больших городов, они очень отличались от наших. Поведением, выговором, одеты были не по нашему. Ребята высокие, кудрявые. Как они мне нравились. А старшеклассницы дружили с ними. Ну, я же была ещё маленькая, передавала записки, была как почтальон» [4, С. 195, 196].

Мы представили в статье важнейшие элементы повседневной жизни учащихся г. Шадринска в годы Великой Отечественной войны – условия обучения, обеспеченность учебными пособиями и письменными принадлежностями, питание, одежда, гигиена, дисциплина. Знакомство с систематизированным материалом заставляет сделать следующие выводы: в условиях войны государство «железной рукой» держало в неприкосновенности процесс мирного обучения подрастающего поколения. Тем самым и сражающиеся на фронте, и работающие на оборонных предприятиях убеждались в том, что государство не видит иного исхода войны, кроме Победы и послевоенного мирного развития. При этом учащиеся мужественно переносили тяготы военного времени, выражавшиеся, прежде всего в нехватке питания и одежды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гаев, И.М. От гимназии к гимназии: ступени развития педагогического коллектива. Из летописи муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия № 9» 1919–2005 гг. / И.М. Гаев. – Шадринск : Исеть, 2005. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Отчёт об учебно-воспитательной работе школ города Шадринска за 1944–1945 учебный год // Государственный архив в г. Шадринске (ГАШ). – Ф. Р-878. – Оп. 1. – Д. 33.
3. ГАШ. – Ф.Р. 967. – Оп. 1. – Д. 5.
4. Ковалева, И.В. О жизни в Шадринске в военные годы / И. В. Ковалева. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2005. – Кн. 3. – С. 193–196.
5. Коллектив школы № 6. Школа – детям фронтовиков. – Текст : непосредственный // Шадринский рабочий. – 1944. – 11 февраля. – С. 2.
6. Плотникова, А.В. Школа № 4 / А.В. Плотникова. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 1995. – Кн. 2 – С. 55–60.
7. Пузырев, В.П. Шадринская пора 1942–1948 годов / В.П. Пузырев. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 1995. – Кн. 2. – С. 3–38.

8. Разбойкина, З.А. Шадринский финансовый техникум в 1930–1940-е гг. / З.А. Разбойкина. – Текст : непосредственный // Шадринская старина : краевед. альм. / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2019. – Вып. 27. – С. 48–71.
9. Рассказы о военной поре / публикацию подгот. В.Н. Бекетова. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 1995. – Кн. 2. – С. 170–200.
10. Рычков, В.Ф. Пока жива память / В.Ф. Рычков. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2010. – 144 с. – Текст : непосредственный.
11. Самылова, Н.А. Шадринская школа медсестер в 1942–1944 гг. / Н.А. Самылова. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры / сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. – Шадринск, 2005. – Кн. 3. – С. 149–150.
12. Семенова, Л. Выпускники победного года [Встреча с ветераном С.Г. Прокопьевым] / Л. Семенова. – Текст : непосредственный // Исетъ. – 1995. – 9 ноября.

REFERENCES

1. Gaev I.M. Ot gimnazii k gimnazii: stupeni razvitija pedagogicheskogo kollektiva. Iz letopisi municipal'nogo obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija "Gimnazija № 9" 1919–2005 gg. [From gymnasium to gymnasium: stages of development of the teaching staff. From the chronicle of the municipal educational institution "Gymnasium №. 9" 1919-2005]. Shadrinsk: Iset', 2005. 160 p.
2. Otchjot ob uchebno-vospitatel'noj rabote shkol goroda Shadrinska za 1944–1945 uchebnyj god. [Report on the teaching and educational work of schools in the city of Shadrinsk for the 1944-1945 academic year]. *Gosudarstvennyj arhiv v g. Shadrinske* (GASH) [Shadrinsk State Archives]. F. R-878. Op. 1. D. 33.
3. GASH [Shadrinsk State Archives]. F.R. 967. Op. 1. D. 5.
4. Kovaleva I.V. O zhizni v Shadrinske v voennye gody [About life in Shadrinsk during the war years]. Borisov S.B. (ed.) *Shadrinsk voennoj pory* [Wartime Shadrinsk. Book 3]. Shadrinsk, 2005, pp. 193–196.
5. Kollektiv shkoly № 6. Shkola – detjam frontovikov [Коллектив школы № 6. Школа – детям фронтовиков]. *Shadrinskij rabochij* [Shadrinsk worker], 1944, 11 fevralja, pp. 2.
6. Plotnikova A.V. Shkola № 4 [School № 4]. Borisov S.B. (ed.) *Shadrinsk voennoj pory* [Wartime Shadrinsk. Book 2]. Shadrinsk, 1995, pp. 55–60.
7. Puzyrev V.P. Shadrinskaja pora 1942–1948 godov [Шадринская пора 1942–1948 годов]. Borisov S.B. (ed.) *Shadrinsk voennoj pory* [Wartime Shadrinsk. Book 2]. Shadrinsk, 1995, pp. 3–38.
8. Razbojkina Z.A. Shadrinskij finansovij tehnikum v 1930–1940-e gg. [Shadrinsk financial college in the 1930s – 1940s]. Borisov S.B. *Shadrinskaja starina: kraeved. al'm.* [Shadrinsk antiquity. Issue 27]. Shadrinsk, 2019, pp. 48–71.
9. Rasskazy o voennoj pore [Wartime stories]. Borisov S.B. (ed.) *Shadrinsk voennoj pory* [Wartime Shadrinsk. Book 2]. Shadrinsk, 1995, pp. 170–200.
10. Rychkov V.F. Poka zhiva pamjat' [While the memory is alive]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechaty, 2010. 144 p.
11. Samylova N.A. Shadrinskaja shkola medsester v 1942–1944 gg. [Shadrinsk nursing school in 1942-1944]. Borisov S.B. (eds.) *Shadrinsk voennoj pory*. [Wartime Shadrinsk. Book 3]. Shadrinsk, 2005, pp. 149–150.
13. Semenova L. Vypuskniki pobednogo goda. [Vstrecha s veteranom S.G. Prokop'evym] [Graduates of the victorious year [Meeting with the veteran S.G. Prokopiev]]. *Iset'* [Iset], 1995, 9 nojabrja.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Б. Борисов, доктор культурологии, ведущий научный сотрудник кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.B. Borisov, Doctor of Cultural Studies, Leading Researcher, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

УДК 93/94

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

О судьбе брошюры Л.П. Осинцева «Исторические памятники Шадринска» (1968)

В статье на основании информации, обнаруженной автором в фондах Государственного архива в г. Шадринске, рассказывается о ранее не известном историкам конфликте, вызванном печатанием в 1968 году в Южно-Уральском книжном издательстве (г. Челябинск) брошюры Леонида Петровича Осинцева «Исторические памятники Шадринска». Автор брошюры был обвинён в существенных политических ошибках, связанных с оценкой фактов дореволюционной и революционной истории Шадринска, с освещением хода гражданской войны на Урале. В статье приводятся доводы стороны обвинения и аргументы защиты. Приведённые в статье сведения показывают, что в конце 1960-х гг. любой, в том числе относящийся к региональному изводу, эпизод отечественной истории продолжал оставаться полем объектом пристального идеологического внимания и полем ожесточённой полемики.

Ключевые слова: история Шадринска, шадринское краеведение, история гражданской войны на Урале, история книгоиздания, уральские книжные издания, дискуссии в исторической науке, Н.В. Здобнов, А.А. Жданов.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

The way of “Historical Monuments of Shadrinsk” by L.P. Osintsev (1968)

The article contains the information about a conflict previously unknown to historians caused by the publication in 1968 in the South Ural Book Publishing House (Chelyabinsk) of Leonid Petrovich Osintsev's brochure “Historical Monuments of Shadrinsk”. The information is discovered by the author in the funds of Shadrinsk State Archives. The author of the brochure was accused of significant political mistakes related to the assessment of the facts of the pre-revolutionary and revolutionary history of Shadrinsk and to the course of the civil war in the Urals. The article presents the arguments of the prosecution and the arguments of the defense. The information given in the article shows that at the end of the 1960s any episode in Russian history, including those related to a regional version, continued to be a field of close ideological attention and a field of fierce polemics.

Keywords: history of Shadrinsk, Shadrinsk local lore, history of the civil war in the Urals, history of book publishing, Ural book editions, discussions in historical science, N.V. Zdobnov, A.A. Zhdanov.

В 1967 году в Средне-Уральское книжное издательство в Свердловске 15-тысячным тиражом выпустило в свет книгу Андрея Федоровича Дубасова, Ивана Платоновича Вырышева, Николая Осиповича Попова и Павла Григорьевича Старикова «Четвёртый Уральский» (литературная запись Николая Павловича Олесова) [7]. Книга посвящена истории Четвертого Уральского полка, созданного из добровольцев города Шадринска и Шадринского уезда и прошедшего с боями по дорогам Курганской, Свердловской, Пермской и др. областей.

Леонид Петрович Осинцев (1934–2006), родившийся в посёлке Богданович, окончивший среднюю школу в г. Сухой Лог, работавший инструктором-массовиком в Доме культуры села Курьи, учившийся очно с 1960 по 1963 год на филологическом факультете Шадринского государственного педагогического института (ШГПИ), начавший работать в 1963 году сотрудником Шадринского филиала Государственного архива Курганской области (ШФ ГАКО) и окончивший институт (ШГПИ) заочно в 1965 году [5], после выхода в Свердловске книги выступил – «на основе документов, имеющихся в Шадринском архиве о 4-м Уральском полке» – с рецензией «Об ошибках одной книги», в которой указал на содержащиеся в ней «многочисленные недостатки и ошибки» [2, Л. 1–2].

Через год после выхода в Свердловске упомянутой книги, а именно 31 октября 1968 году, в Челябинске была подписана в печать книга (брошюра уменьшенного формата) Л.П. Осинцева «Исторические памятники Шадринска» [6]. В надзаголовке титульного листа по центру чёрным шрифтом были набраны названия организаций и учреждений, по-видимому, причастных к изданию этой книги: «Шадринский краеведческий музей», «Шадринский филиал государственного архива Курганской области», «Городское отделение Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры». На 3-й странице помещён текст «От автора» следующего содержания: «Данная брошюра является своеобразным тематическим путеводителем по историческим и культурным достопримечательностям Шадринска. В подготовке путеводителя существенную помощь оказала научный со-

трудник Шадринского краеведческого музея В.А. Наумова, а также директор Шадринского музея В.М. Мокеев и кандидат исторических наук Г.Л. Гинзбург» [6, С. 3]. Интересная информация приведена на последней странице книги: «Южно-Уральское книжное издательство, г. Челябинск, пл. Революции, 2. Шадринская типография, г. Шадринск, ул. Спартака, 6. Заказ № 3143. Цена 9 коп. Печатается по заказу Шадринского краеведческого музея». То есть несмотря на то, что официальное издательство располагалось в Челябинске, в действительности книга печаталась в Шадринске по заказу Шадринского краеведческого музея.

Чтобы получить представление о содержании книги, процитируем фрагмент главки «Кровяной бор»: «Сейчас на его месте мичуринский сад. Раньше недалеко от бора на берегу речки Канаш находилась “городская скотобойня”. В бор сваливались отбросы после забоя скота. Поэтому он и стал называться Кровяным. Название укрепилось во время белочешской оккупации Шадринска в 1918–1919 гг., но только по другой причине. Кровяной бор стал местом расправы белых с пленными красноармейцами и представителями рабоче-крестьянской власти. Здесь были расстреляны и зарублены десятки революционеров» [6, С. 42]. Литература к главе помещена на странице 43: «Историко-революционные памятники Шадринска. 1917–1919 гг. – Шадринск, 1963» [6, С. 43]. Обратим внимание, что издания с таким названием не существует. В действительности издание называется: «Исторические памятники в г. Шадринске периода организации Советской власти и гражданской войны 1917–1919 гг. – Шадринск, 1963», более того, у него имеются авторы – А.Г. Арыкин, М.Г. Виноградов, В.С. Суханов. Эта, казалось бы, мелочь говорит о недостаточном уровне научно-библиографической работы над книгой.

Как бы то ни было, книга была напечатана, и автор брошюры даже получил письмо от выдающегося уральского краеведа, основателя Шадринского краеведческого музея и Шадринского филиала Государственного архива Курганской области (ныне – Государственного архива в г. Шадринске) Владимира Павловича Бирюкова (1888–1971):

«Поздравляю Вас с появлением на белый свет книги “Исторические памятники Шадринска”... Сделана книжка архивно-достоверно, в чем её одно из достоинств». Однако последствия критической рецензии, написанной автором брошюры на изданную в Свердловске книгу, не заставили себя долго ждать. В августе 1969 года в Шадринский городской комитет Коммунистической партии Советского Союза поступило письмо одного из авторов книги «Четвёртый Уральский», а именно Николая Осиповича Попова, автора литературной записки Николая Павловича Олесова, а также Ф. Соколова. Вот текст этого письма:

«Секретарю Шадринского горкома КПСС тов. Панафидину И. А.

В дни празднования пятидесятилетия освобождения Шадринска от колчаковцев мы были гостями города. В музее каждому из нас подарили книжку Л. Осинцева “Исторические памятники Шадринска” с соответствующей надписью.

Шадринск нам близок и дорог. Его памятники тем более, потому что в них должны быть запечатлены самые примечательные события из его истории. Поэтому естественно, что в тот же день книжка была прочитана. Должны сказать, что [она] нас разочаровала. Чем: в ней даются лишь события далекого прошлого да период установления Советской власти и гражданской войны.

Прочитав книгу, удивляешься: неужели с тех пор не было в городе ничего примечательного и люди тридцатых, сороковых, пятидесятых и шестидесятых годов не оставили своего следа? Но это же не правда! Автор просто не видит или не хочет видеть тех чудесных изменений, что произошли в городе.

Нас удивило, что в книге нет, например, такого замечательного памятника истории, как национализированная прядильно-ткацкая фабрика. Ведь это был первый кирпич в огромное промышленное здание, что поднялось ныне высоко и составляет гордость города.

Нас не менее удивило и то, что вместо действительных и вполне достойных истории памятников Л. Осинцев обращает внимание своих читателей на памятники, в жизни не существующие, созданные его воображением. К числу таких памятников относится легенда о декабристах. Краевед Н. Лапин писал, что декабристы Муравьев и Свистунов, проезжая по Зауралью, останавливались на короткое время в Шадринске. Утверждение Н. Лапина, вероятно, правильно. Но где останавливались декабристы, когда, на какое время. Иначе говоря, надо привязать это событие к месту. Для краеведа это большой труд, и почетный труд. Вместо поисков Л. Осинцев рассказал не о декабристах и не о месте их остановки, а о внучке третьего декабриста, в Шадринске не бывавшего – Морозова. Да и от внучки он узнал лишь то, что её бабушка когда-то жила в Тобольске и ухаживала за

могилой своего дедушки. Всё, как в известной присказке: “В огороде бузина, а в Киеве дядька”.

Таким же мифическим памятником является Советская площадь. Судя по книге, она знаменита тем, что в октябре 1905 года на ней проводился молебен по случаю дарованных свобод. Но молебен и революция не одно и то же. Более того, они антиподы. Зачем автор мешает их? Вообще памятники 1905 года в Шадринске вызывают большие сомнения. В городе тогда не было большевистских организаций, не проходило никаких революционных событий, так зачем же выдумывать и выдавать молебны и панихиды за революционные события?

Нас не только удивило, но и возмутило то, что в ряде случаев автор отступает от исторической правды и выдает желаемое за действительное. На стр. 41, например, Л. Осинцев утверждает, что в белогвардейской тюрьме томились коммунисты и среди них Воротков. Это неправда. Воротков тогда не был коммунистом, если даже отбросить историю с удивительным его “пленением”.

На стр. 29 говорится: “3-я интернациональная рота полка, сформированная по инициативе командира полка Вороткова”. Это опять-таки чистейшая выдумка. Интернациональные части Красной Армии создавались не только в Шадринске. И делалось это по решению ЦК КПСС. Делалось партийными организациями. Они вели среди пленных соответствующую работу и проводили отбор достойных. Ведь Красная Армия строилась на классовых принципах. Это вообще. А конкретно в Шадринске вся необходимая работа была проведена и рота сформирована до того, как Воротков принял обязанности командира батальона (см. приказ военкома Семейкина от 8 апреля 1918 года). Подчеркиваем, батальона, а не полка. Полка в то время ещё не существовало.

На стр. 33 Л. Осинцев устами того же Вороткова противопоставляет интернационалистов красноармейцам и ставит первых выше вторых. В книжке об этом говорится так: «Это была образцовая рота во всех отношениях, я всегда ставил их в пример нашим красноармейцам. Примерным был и командир роты бывший фельдфебель т. Силаев».

В этих двух фразах что ни слово, то искажение истины. В то время термина «образцовая» не существовало, он взят автором из арсенала более позднего времени. Попытка же противопоставить один отряд красноармейцев другому является вопиющей бестактностью. Что касается командира, то им не был Силаев, а венгр Янош Пушкаш, принявший русское имя и фамилию Иван Суханов. Этот командир в политическом отношении был на голову выше Вороткова и всегда с особым уважением относился к русским, потому что отлично понимал – они творцы первой в мире социалистической революции, представители передового отряда мирового пролетариата».

Вы понимаете, тов. Панафидин, что мы ведем речь не о технической, а политической ошибке. Прочитайте на стр. 27–30 заметку о 4-ом Уральском полке, и Вы убедитесь, что автор почему-то хочет и очень хочет бросить тень на местных красноармейцев. Для этого он выдумал абсурдный вывод: окончательному формированию полка мешала начавшаяся гражданская война (!?) И, наверное, с той же целью умолчал о благодарности председателя ВЦИК Я.М. Свердлова, объявленной полкам за успешные бои в Тагиле.

Эти, мягко выражаясь, странности заставили нас прочитать книгу более внимательно, как говорится, с карандашом в руках. А вторичное чтение позволило вскрыть не только неточности, небрежные формулировки и грамматические ошибки, но прийти к выводу, что книга во многом порочна. Не знаем: или автору не хватает политической грамотности, или всё это идет от его идейной убежденности, которую мы никак принять не можем.

Судите сами. В книге игнорированы памятники, связанные с именем В.И. Ленина. В городе, на площади Революции, мы видели монументальную статую Ильича. Такая статуя составит гордость любого города. Гордятся своим памятником вождю и шадринцы. Однако в книге, как это ни странно, о ней не сказано ни слова, будто такого памятника не существует в природе.

Городской сад носит имя В.И. Ленина. Оно присвоено любимому месту отдыха горожан и дорого горожанам. Но в книге для сада тоже не нашлось места. А дом крестьянина, как памятник вождю, оттеснен на 68 страницу. При этом ему автор отводит только роль пропагандиста сельскохозяйственных знаний. Между тем домам крестьянина отводилась еще другая роль и более важная задача – нести в крестьянские массы слово нашей партии, слово Ленина, готовить крестьянство к переустройству сельского хозяйства по ленинскому кооперативному плану. Автор это опять-таки упускает. Почему?

Прочитав книгу, мы убедились в другой ошибке автора. Л. Осинцев принижает роль местной организации КПСС и её руководителей. На стр. 15 автор сообщает, где возникла Шадринская организация большевиков, называет её организаторов – Жданова и Уфимцева. Но кроме фамилий автор не находит что-либо сказать об этих товарищах ни в настоящем, ни в будущем. Не раскрыты и задачи новой организации.

Через три странички из заметки “А.А. Жданов в Шадринске”... мы узнаем, что Жданов “присутствовал на совещаниях и заседаниях”, “посещал заседания уездного совета” и, наконец, что он женился. А вот о том, как боролся этот выдающийся ленинец за выполнение декрета о национализации земли и как добился, что крестьянам уезда было передано около 25 тысяч десятин, наконец, о том, как комиссар земледелия Жданов организовал на

базе помещичьего хозяйства коммуны и как перестраивал деревенскую жизнь на новых кооперативных началах, автор умолчал. Неужели посещение заседаний и жениться выше и важнее осуществления первых декретов Советской власти?

Автор, видимо, не признает ведущей роли А.А. Жданова и в создании армии. В заметке на стр. 17 говорится лишь о том, что “состоялось под председательством А.А. Жданова общее собрание штаба”. Между тем А.А. Жданов стоял у колыбели Советской армии, которая в Шадринске зарождалась в недрах 139 запасного полка. На стр. 36 автор низводит роль Жданова до простого писца, заставляя его заверять своей подписью копию газетного объявления. Жданов – выдающийся деятель нашей партии и Советского государства, верный ленинец. И кажется странным, что в книге о нём не сказано доброго слова.

Л. Осинцев прошел мимо того, что в декабре 1917 года коммунисты Шадринска объявили себя мобилизованными и поголовно стали красногвардейцами. А потом провели самоорганизацию среди членов профсоюза и беднейшего крестьянства. Умолчав об этом, автор вновь вольно или невольно принизил организаторскую роль партийной организации.

Из заметки, помещенной на стр. 39, узнаем, что «Анисимов и Развин – рабочие революционеры». Но что они коммунисты, члены уездного комитета партии большевиков, автор опять-таки умалчивает. А если учесть, что в ряде [заметок] Л. Осинцев называет революционерами и эсеров и меньшевиков, то становится просто не по себе от такой вольности.

В заметке о первой большевистской газете на стр. 25 говорится, что в состав редакционной комиссии входили А. Жданов, М. Петров, П. Калинин, П. Чубаров и В. Князев. Кроме фамилии о Жданове снова ни слова, а вот Калинин удостоивается такой чести, что рассказывается вся его родословная, вплоть до того, что в своё время бакинский градоначальник полковник Мартынов (какая подробность) дал ему разрешение издавать собственную (!?) газету. Внимание автора заслужил даже такой факт, что Калинин 6 дней “работал в газете почти один”.

Большевики Жданов, Дружинин, Бритвин и др. выступили в газете со своими статьями. О чем они писали – это автора не интересует. Зато из статьи эсера Чубарова, позднее дезертировавшего из Красной Армии, даётся большая выдержка, избыточная неуместным юмором.

Такое множество однородных фактов, характеризующих замалчивание роли коммунистов и парторганизации, едва ли могло произойти случайно. Но произошло. Почему?

Наконец, ещё одно. Автор, как следует из книги, ставит под сомнение иные совершенно ясные и давно решенные вопросы. Вот один из них.

На стр. 27 заметка “Штаб 4-го Уральского полка” начинается так: “Когда проходишь по улицам города и видишь здания, связанные с историей гражданской войны, мысленно рисуется картина тех далеких и до конца не разгаданных дней”.

Сначала нам казалось, что тут вкралась ошибка. Но когда поговорили с автором, то убедились, что это его особая точка зрения на события гражданской войны. Он не верит даже документам, которые есть в архиве и в котором он работает, и теперь, спустя 50 лет, пытается поправить историю. Л. Осинцев завел личную переписку с различными лицами и на основе её старается переиначить события. Его переписка составила целое архивное дело, и, таким образом, превращена в государственные документы. Не нам судить, но здесь, нам кажется, прямое нарушение архивных правопорядков. Объективность подменяется открытой и грубой субъективностью.

Странно, что Л. Осинцев возводит в исторические памятники города белогвардейскую тюрьму, здание старой военной команды и здание городского училища. Тюрьма, как таковая, вообще не может быть памятником, а белогвардейская тюрьма в советском городе тем более. В здании старой военной казармы не проходило никаких революционных событий. Прокламации, о которых говорится, в заметке рождались не внутри, а вне казармы. Попадали ли они солдатам – не известно, как неизвестно и то, о чём в них шла речь. Что касается третьего памятника – здания городского училища, то тут Л. Осинцев выдает себя с головой. Он уважительно называет наших классовых врагов – Витте, Молодцова, Здобнова и с восторгом говорит о деятельности шадринских социал-демократов, т.е. меньшевиков. РСДРП(б) тогда в Шадринске не существовало и о них речи не может быть. Более того, автор помещает в книге чужие лозунги. И даже не скрывает, что списал их у неизвестного контрреволюционера Здобнова. Кто такой Здобнов – старые шадринцы хорошо знают. Это председатель городской думы, организатор похода чехов на Шадринск. В музее на одном из стендов помещена выдержка из белогвардейской газеты от 4 июля 1918 года, вот что говорится в ней о Здобнове:

“Переговоры с чехословаками о наступлении на шадринском направлении велись продолжительное время в Челябинске и Кургане председателем городской думы Н.В. Здобновым, председателем уездного земского собрания М.А. Понамаревым, городским головою А.Г. Моисеевым и председателем шадринского совета защиты учредительного собрания И.П. Завадским. В помощь чехословакам была организована собственными силами разведка о расположении и операциях советских войск в Шадринске и уезде. Кроме того, доставлены были все материалы, необходимые для наиболее удачного наступления – карты, планы и

др. Из Шадринска была вызвана на ст. Мишкино конспиративная боевая дружина”.

И вот этот отъявленный контрреволюционер по воле Л. Осинцева попадает в качестве положительного героя в историю города.

На него автор ссылается, как на высший авторитет, его рукописные творения хранятся, оказывается, в государственном архиве, и не только хранятся, но и цитируются в книге, а сам Здобнов называется революционером, тем же высоким и святым словом, что и коммунисты Анисимов и Развин.

Дальше, как говорится, ехать некуда. Автор до конца разоблачил себя. Его лица не скрывает больше никакая маска.

Уважаемый тов. Панафидин. Поймите нас правильно. Написать такое письмо нам было нелегко. Ведь мы были гостями города. А гостю по законам русского гостеприимства полагается быть приветливым и не говорить хозяевам слов, которые им неприятны. Мы помним эти правила приличия, но всё же решили написать это письмо. Потому что речь в нём идёт о вопросах политических, принципиальных, и тут бытовые правила руководством служить не могут.

Написали мы резко. И это не потому, что горим желанием уничтожить автора, а потому, что пишем в партийный комитет

2 августа 1969 года. Н. Попов, Ф. Соколов, Н. Олесов» [1, л. 10–17; 2, л. 16–19].

Три месяца спустя, а именно 4 ноября 1969 года Л.П. Осинцев направил в Шадринский горком КПСС письмо, в котором постарался опровергнуть обвинения, содержащиеся в письме Н. Попова, Ф. Соколова и Н. Олесова.

В письме, в частности, говорилось:

«Прочитав письмо Н. Попова, Ф. Соколова и Н. Олесова секретарю Шадринского горкома КПСС И.А. Панафидину, в котором критикуется сборник «Исторические памятники Шадринска», считаю своим долгом ответить на ряд вопросов, поднятых в письме...

В статье “Памяти декабристов” автор не создавал своим воображением памятника, а в связи с тем, что один из переулков города носит имя декабристов, рассказывал об отдаленных связях некоторых декабристов с историей нашего города. В статье сказано: где, когда и на какое время они остановились. Мы могли бы привести и более детализированные данные, но книги почтовой станции сгорели во время пожаров еще в прошлом веке. Сообщение внучки декабриста заслуживает внимания, а не насмешки. Потомки декабристов имеют определенный интерес у историков и журналистов, и каждый новый факт из жизни их героических предков, введенный с их помощью в научный оборот, должен быть воспринят с благодарностью, с открытой заинтересованностью, а не со скептическими выгодами.

Памятники революции 1905 года не вызывают сомнения, о чем будет сказано впереди. По последним разысканиям подтверждаются факты связей шадринских социал-демократов с ленинской “Искрой”...

Считаю, что разговоры авторов письма о противопоставлении интернационалистов красноармейцам неправильны. Интернациональная рота является одним из результатов и проявлений братской интернациональной дружбы между русскими и венграми. И хорошая оценка наших бескорыстных братьев, жертвовавших во имя Советской власти своими жизнями, не является «вопиющей бестактностью»...

Фотографию памятника Владимиру Ильичу Ленину на площади революции следовало бы поместить на первой странице сборника, но он не был иллюстрирован.

О том, что городской сад носит имя В.И. Ленина, автор узнал недавно, после написания брошюры. Поиски официального постановления о присвоении городского саду имени В.И. Ленина пока не увенчались успехом.

Считаю, что критика статьи “Дом крестьянина имени В.И. Ленина” бездоказательна.

В статье “Где возникла большевистская организация” о задачах её сказано. О работе А.А. Жданова сказано в других статьях сборника.

В статье “А.А. Жданов в Шадринске” отмечены здания, связанные с его именем. В задачу автора не входило подробно описывать работу А.А. Жданова в Советах, так как это тема исследования, а не краткой информации, какой является статья, да и вся брошюра в целом. В сообщении о том, что он женился, не вижу ничего предосудительного. Тем более, что это произошло в Шадринске.

А.А. Жданов играл определенную роль в деле создания Красной гвардии, но не Красной Армии. В декабре 1917 года коммунисты стали именно красногвардейцами, а не красноармейцами. И речи о создании регулярной Красной Армии тогда еще и не было.

Регулярная часть Красной Армии создается в городе с начала апреля 1918 года. А.А. Жданов в это время полностью сосредоточился на работе в Земельном отделе, и участвовать в создании батальона и полка он не мог, потому что уездный комитет партии с марта месяца возглавлял уже С.В. Антонов. Трудно представить роль А.А. Жданова – комиссара земельного – в создании воинской части, когда этим делом всецело занимался уездный военный комиссариат, выполнявший задачи, поставленные Москвой и Облвоенкоматом.

Что о Жданове не сказано ни одного доброго слова – вымысел авторов письма. О нем – на стр. 15, 17, 18, 19, 22, 23, 25 и 36.

Что “Анисимов и Развин рабочие-революционеры” – не вижу ничего унижительного для них. Эсеры и меньшевики революционерами не называют...

“Когда проходишь по улицам города...” – лирическое отступление. И такого рода отступления нередко встречаются в книгах и статьях.

Авторы письма пытаются совершенно неверно осветить разговор в архиве. Как раз в моей работе приходится основываться прежде всего на документы. При разговоре я заметил Н. Олесову: “Если для вас в событиях 1918 года всё ясно, то почему же вы в 1-ой главе книги “Четвёртый Уральский...” допустили массу фактических ошибок?”...

О белогвардейской тюрьме. Авторы письма считают, что это здание – памятник белогвардейцам... В белогвардейской тюрьме томились, расстреливались и умирали сотни партийных и советских работников, красноармейцев. Здание это заслуживает внимания не только в книге, на нём должна быть открыта мемориальная доска...

В письме говорится о том, что Н.В. Здобнов приведен в сборнике в качестве положительного героя. Его фамилия указана только в сноске, и никакого восторга перед ним я не высказывал. Воспоминания Н.В. Здобнова написаны в советское время. Вся его контрреволюционная деятельность мне хорошо известна. Известно также и то, что впоследствии он стал выдающимся советским ученым, его капитальные труды по советской библиографии переведены на основные языки мира. О Здобнове в 1960-х годах появились статьи в курганских областных газетах.

Лозунг “Да здравствует Конституция” действительно не революционный. Но он отражает в какой-то степени то положение дел, которое действительно в то время было. Шадринск – не Петроград, и тогда большевистское влияние здесь только намечалось, поэтому мелкобуржуазные лозунги имели бытование.

Что я особо уважительно называю Витте и Молодцова – поводом к такому суждению явились инициалы этих лиц.

Вообще письмо производит тяжелое впечатление. Хотя авторы и уверяют, что оно написано из чистых побуждений, лично мне согласиться с этим трудно. Письмо написано в ярко тенденциозном тоне, и отдельные ошибки книги раздуты до политических обвинений.

Книга писалась три года назад. Для меня она – пройденный этап. А фактические ошибки книги и её несовершенства постараюсь исправить в дальнейшем. 4 ноября 1969 г.» [1, Л. 2-9].

Ответ на письмо трёх авторов написал и возглавлявший с 1960 года Шадринский краеведческий музей Виктор Михайлович Мокеев. За его плечами был внушительный послужной список: в 1931–1939 гг. В.М. Мокеев работал в органах ОГПУ-НКВД в населённых пунктах Зауралья, в том числе в г. Шадринске, в 1939 году заведовал военным отделом райкома, а затем горкома ВКП(б), в 1942 году был секретарём горкома

ВКП(б) по торговле и промышленности, а с 1943 по 1946 гг. – секретарём по кадрам [3]. В ответе В.М. Мокеева (1907–1988) на критику брошюры Л.П. Осинцева, говорилось, в частности:

«Познакомившись с письмом в городской комитет, авторами которого являются товарищи Н. Попов, Ф. Соколов, Н. Олесов о недостатках брошюры “Исторические памятники Шадринска”, автор Л.П. Осинцев.

Наряду с отдельными правильными замечаниями о недостатках и ошибках, допущенных автором брошюры, считаю, что авторы письма дают необъективную оценку брошюры “Исторические памятники Шадринска”.

1. Авторы письма подходят с завышенными требованиями к путеводителю “Исторические памятники Шадринска”, в котором, как и во всяком путеводителе, даётся краткое описание памятника или памятного места, тех событий, которые здесь происходили.

Автор брошюры Л. Осинцев, работая над брошюрой, не ставил себе целью дать подобное описание истории Шадринска, для этого надо писать книгу по истории города или очерки по истории города Шадринска, которые пока, к сожалению, ещё не написаны.

2. Авторы письма недостаточно хорошо знают историю города и поэтому иногда делают ошибочные выводы.

3. Письмо написано неоправданно, в недоброжелательном, в предвзятом тоне к автору, со стремлением во что бы то ни стало опорочить его и написанную им брошюру, приписать несвойственную ему идеологию. Иначе чем объяснить их слова: «Автор до конца разоблачил себя. Его лица не скрывает больше никакая маска» и другие подобные фразы...

Авторы письма пишут: что “автор брошюры “Исторические памятники Шадринска” показывает события далекого прошлого, период установления Советской власти и гражданской войны, не пишет о памятниках последующих десятилетий. Автор просто не хочет видеть тех чудесных изменений, что произошли в городе”.

Новых памятников за указанные годы в городе не было установлено. В 1970 году предполагается установить памятник на Советский площади шадринцам, погибшим в Отечественную войну, а также памятник В.И. Ленину, которые после их открытия, при переиздании брошюры, несомненно, будут в неё внесены.

Упрёк автору брошюры, что “он не хочет видеть тех чудесных изменений, которые произошли в городе” был бы более уместен, если бы автор писал путеводитель не по историческим памятникам, а путеводитель по городу Шадринску, тогда автор смог бы показать, какие изменения произошли за годы Советской власти в городе: новые улицы, промышленное, жилищное и культурное

строительство, благоустройство, сады, скверы, парки и т. п. ...

Авторы письма пишут, что мифическим памятником является Советская площадь и автор брошюры “выдаёт молебны и панихиды за революционные события”... Можно с авторами письма согласиться в том, что молебен не обязательно было включать в события, проходившие на площади, но нельзя не согласиться с их выводами, что автор выдает молебны и панихиды за революционные события. Автор дает правильную оценку молебну, беря в кавычки дарованные свободы царем народу, который проходил на площади...

Авторы письма правильно указывают на ошибку Л. Осинцева, когда он пишет, что в белогвардейской тюрьме томились коммунисты и в их числе указывает фамилию Вороткова, – последний в то время не был коммунистом. Воротков принят в партию в 1920 году...

На стр. 3-й письма авторы пишут: “Мы ведем речь не о технической, а политической ошибке. Прочитайте на стр. 27, 30 заметку о 4 Уральском полке и вы убедитесь, что автор почему-то хочет, очень хочет бросить тень на местных красноармейцев. Для этого он выдумал абсурдный вывод: окончательному формированию полка помешала начавшаяся гражданская война, и наверно, с той же целью умолчал о благодарности председателя ВЦИК Я.М. Свердлова, объявленной полкам за успешные бои в Тагиле”...

Читая статью о создании памятника “Штаб 4-го Уральского полка”, при самом болезненном воображении трудно установить, что автор “хочет и очень хочет бросить тень на местных красноармейцев”. Если авторы письма имеют в виду, как они пишут, “абсурдный, выдуманный вывод автором, что окончательному формированию полка помешала гражданская война”, то ничего здесь надуманного и абсурдного, набрасывающего тень на наших красноармейцев нет...

Нет основания приписывать автору какую-то политическую ошибку...

Далее на стр. 3 авторы письма пишут: “В книге игнорированы памятники, связанные с именем В.И. Ленина. В городе, на площади Революции, мы видели монументальную статую Ильича, такая статуя составит гордость любого города, гордятся своим памятником вождю и шадринцы. Однако, в книге, как это ни странно, о ней не сказано ни слова, будто такого памятника не существует в природе”.

История памятника такова: ранее здесь находился памятник И.В. Сталину. В 1953 году статуя была снята и на этой же постаменте была временно поставлена небольшая, в рост человека, статуя В.И. Ленина, которая до этого находилась в саду кинотеатра “Октябрь” и не является монументальной скульптурой, как это сказано в письме, а относится к массовой парковой скульптуре. Поэтому памятник официально не открывался, а является временным.

Вопрос об открытии памятника В.И. Ленину в Шадринске ранее неоднократно ставился исполкомом городского Совета. В настоящее время решен положительно. Памятник В.И. Ленину завезен в город из Кургана и в ближайшие год-два будет поставлен и открыт на новой административной площади. Поэтому имеющийся временный памятник В.И. Ленину автором не был помещен в путеводитель...

Авторы письма на стр. 3 пишут: “Прочитав книгу, мы убедились в другой ошибке автора: Л. Осинцев принижает роль местной партийной организации КПСС и ее руководителей”.

Авторы письма усматривают принижение роли Шадринской партийной организации и её руководителей в том, что автор брошюры не полностью освещает историю городской партийной организации, как то: не дается характеристика деятельности А.А. Жданова, не раскрыта его роль в создании частей Красной Армии в городе, не указано, что коммунисты Шадринска объявили себя мобилизованными в 4-й Уральский полк и др.

Авторы письма правы, когда пишут, что ряд вопросов из истории Шадринской большевистской организации тех лет автором брошюры не освещён. Но это совсем не значит, что этим самым Л. Осинцев допускает политическую ошибку и принижает роль партийной организации и её руководителей. Часть вопросов автор не освещает из-за краткости изложения событий в пределах того или иного памятника, часть из-за отсутствия по отдельным вопросам документов, возможно, некоторые события и по незнанию их...

Авторы письма пишут: “Автор не признает ведущей роли А.А. Жданова в создании армии. В заметке на стр. 17 говорится лишь о том, что состоялось под председательством А.А. Жданова общее собрание штаба Красной гвардии. Между тем А.А. Жданов стоял у колыбели Советской Армии, которая в Шадринске зарождалась в недрах 139 запасного полка” и делают довольно странный вывод “о непризнании ведущей роли А.А. Жданова в создании армии”, только потому, что об этом автор не пишет.

Далее авторы письма пишут: “А если учесть, что в ряде заметок Л. Осинцев называет революционерами и эсеров и меньшевиков, то становится просто не по себе от такой вольности”.

Это замечание голословно, нигде в брошюре Л. Осинцев ни эсеров, ни меньшевиков не называет революционерами. Видимо, они имеют в виду членов социал-демократического кружка, существовавшего в Шадринске в 1903–1906 гг., который они необоснованно считают меньшевистским...

Авторы письма пишут – стр. 5, 6. “Наконец еще одно. Автор, как следует из книги, ставит под сомнение иные совершенно ясные и давно решенные вопросы. Вот один из них, на стр. 27 в заметке

“Штаб 4-го Уральского полка” начинается так: “Когда проходишь по улицам города и видишь здания, связанные с историей гражданской войны, мысленно рисуется картина тех далеких, до конца не разгаданных дней””.

Это чисто субъективное высказывание автора, что им не всё ещё изучено, остаётся многое не разгаданным из тех далеких событий, связанных с гражданской войной в крае. Совершенно нет никаких оснований по этому высказыванию автора делать надуманные выводы, что автор ставит под сомнение давно решенные вопросы, что он не верит даже документам, которые есть в архиве и теперь, спустя 50 лет, старается поправить историю и т. д.

И было бы неправильно утверждать о том, что всё, что связано с войной (гражданской) в Шадринске и крае давно изучено, тем более, что до 40-й годовщины Советской власти по истории гражданской войны в крае почти ничего не было написано. Для исследователя остается ещё немало вопросов, над которыми надо работать.

На стр. 6 авторы письма пишут: “Что касается третьего памятника-здания – городского училища, то тут Л.Осинцев выдает себя с головой. Он особо уважительно [называет] наших классовых врагов – Витте, Молодцова, Здобнова и с восторгом говорит о шадринских социал-демократах, т.е. меньшевиках, РСДРП(б) тогда в Шадринске не существовало и о них речи не может быть. Более того, автор помещает в книге чужие лозунги. И даже не скрывает, что списал их у небезызвестного контрреволюционера Здобнова... Вот этот отъявленный контрреволюционер по воле Л. Осинцева попадает в качестве положительного героя в историю и города. На него автор ссылается как на высший авторитет, его рукописные творения хранятся оказывается в Государственном архиве и не только хранятся, но и цитируются в книге, а сам Здобнов называется революционером, тем святым словом, что и коммунисты Анисимов и Развин. Дальше, как говорится, ехать некуда. Автор до конца разоблачил себя. Его лица больше не скрывает никакая маска”.

...Трудно понять, в чём авторы письма усматривают особую уважительность автора брошюры к классовым врагам Витте, Молодцова и Здобнова, разве только в том, что автор привел их инициалы, так это ещё не говорит об особом уважении автора к классовым врагам...

В сноске автор брошюры указывает фамилию Здобнова, из воспоминаний которого помещает два лозунга. Здесь Л. Осинцев допускает серьезную ошибку, поместив буржуазный лозунг, посчитав его ошибочно за революционный – “Да здравствует конституция!”, в чем авторы письма правы. Но с их дальнейшими выводами нельзя согласиться, считая, что если фамилия Здобнова появилась в брошюре, то с этим самым “он попал в историю города в качестве положительного героя”. Второе – делают из этого вывод, что автор брошюры при-

числяет Здобнова к революционерам, что является чистейшим вымыслом авторов письма.

Несколько слов о Здобнове. Здобнов до 1918 года жил в Шадринске, работал редактором эсеро-меньшевистской газеты “Исеть”. Руководитель правых эсеров в городе Шадринске, председатель городской думы, член учредительного собрания. Вёл контрреволюционную работу против большевистской партии и установления Советской власти в городе и уезде. Впоследствии – крупный библиограф. В начале 20-х годов в газете «Известия» поместил статью, в которой отмежевывается от правых эсеров и признаёт свои ошибки...

Брошюра “Исторические памятники Шадринска” – это первый более полный путеводитель по историческим памятникам и памятным местам города. Написана она исторически достоверно на основе архивных документов.

Все, кто интересуется историей Шадринска, преподаватели, пропагандисты, краеведы, члены общества охраны памятников истории и культуры и другие получили ценный справочник-путеводитель по историческим памятникам и культурным достопримечательностям нашего города.

Книжка нужная, но вследствие того, что издательство утерало фотографии памятников, не иллюстрировало её, была выпущена малым тиражом 1000 экземпляров.

Наряду с положительными сторонами брошюра имеет недостатки, допущены ряд неточностей в датах событий, в названии фамилий участников событий, не иллюстрирована фотографиями и другие...» [2, Л. 1–15].

Что же было дальше? По-видимому, ответ автора брошюры и письмо директора музея сумели «погасить пламя»: Л.П. Осинцев сохранил работу в архиве. Впоследствии он напечатал сотни статей, издал более десяти книг и брошюр, но в их числе не было изданий, содержащих попытку написания обобщённой истории Шадринска. Обобщающую историю города книгу «Шадринск» [4], выпущенную в апреле 1975 года в свет находившимся в Челябинске Южно-Уральским книжным издательством, подготовил В.М. Мокеев. В том же году В.М. Мокеев оставил пост директора Шадринского краеведческого музея, а Л.П. Осинцев, покинув архив, возглавил этот музей.

Мы попытались показать, что в конце 1960-х гг. вопросы отечественной истории, в частности, истории революции и Гражданской войны, были объектом особого внимания и нередко являлись предметом острых, пусть иногда и не попадавших на страницы печати, идеолого-политических конфликтов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственный архив в г. Шадринске (ГАШ). – Ф. 1079. – Оп. 1. – Д. 676.
2. ГАШ. – Ф. 1079. – Оп. 1. – Д. 313.
3. Мокеев Виктор Михайлович : [некролог]. – Текст : непосредственный // Шадринский рабочий. – 1988. – 6 апреля. – С. 4.
4. Мокеев, В.М. Шадринск : путеводитель / В.М. Мокеев. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1975. – 167 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Л. П. Осинцев – историк-краевед : библиогр. указ. / сост. Е.А. Брякова ; вступ. ст. В.В. Пундани. – Шадринск : Исеть, 1997. – 66 с. – Текст : непосредственный.
6. Осинцев, Л.П. Исторические памятники Шадринска / Л.П. Осинцев. – Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 1968. – 92 с. – Текст : непосредственный.
7. Четвёртый Уральский... : док. повесть / А. Дубасов, И. Вырышев, Н. Попов, П. Стариков ; [лит. запись Н. Олесова]. – Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1967. – 160 с. : ил. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gosudarstvennyj arhiv v g. Shadrinske (GASH) [Shadrinsk State Archives]. F. 1079. Op. 1. D. 676.
2. GASH [Shadrinsk State Archives]. F. 1079. Op. 1. D. 313.
3. Mokeev Viktor Mihajlovich: [nekrolog] [Mokeev Viktor Mihajlovich]. *Shadrinskij rabochij* [Shadrinsky worker], 1988, 6 aprelya, pp. 4.
4. Mokeev V.M. Shadrinsk : putevoditel' [Шадринск]. Cheljabinsk: Juzh.-Ural. kn. izd-vo, 1975. 167 p. : il.
5. Brjakova E.A. (eds.) L. P. Osincev – istorik-kraeved: bibliogr. ukaz. [L. P. Osintsev - local historian]. Shadrinsk: Iset', 1997. 66 p.
6. Osincev L.P. Istoricheskie pamjatniki Shadrinska [Historical Monuments of Shadrinsk]. Cheljabinsk: Juzhno-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1968. 92 p.
7. Dubasov A., Vyryshev I., Popov N., Starikov P. Chetyvjortyj Ural'skij...: dok. povest' [Fourth Ural]. In N. Olesova (ed.). Sverdlovsk: Sredne-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1967. 160 p. : il.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.Б. Борисов, доктор культурологии, ведущий научный сотрудник кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S.B. Borisov, Doctor of Cultural Studies, Leading Researcher, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sbsborisov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2726-0446.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогические науки.
- Психологические науки.
- Филологические науки.
- История и археология.

Материалы для публикации принимаются редакцией через электронную систему журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal> или 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: biblishgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogical sciences
- Psychological sciences
- Philological sciences
- National history

Manuscripts submit through the electronic system of the journal <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal> and 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: biblishgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**
Выпуск 4 (48), 2020

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 15.12.2020. Дата выхода в свет 29.12.2020. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 24,90. Усл.-печ.л. 28,00. Тираж 100 экз. Заказ № 3087

Отпечатано с готового оригинал–макета в копировально-множительном бюро
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Issue 4 (48), 2020

Certificate of registration of PI No. ФC 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology, and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 15.12.2020. Date of publication 29.12.2020. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 24,90. Con-prin sheets 28,00. Circulation 100 copies. Order No. 3087

Printed from the finished dummy layout in the copying and duplicating bureau
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

ISSN 2542-0291



ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТЫ:

- ✓ ИНФОРМАТИКИ, МАТЕМАТИКИ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК
- ✓ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА
- ✓ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
- ✓ ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ
- ✓ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Твой выбор #ШГПУ!

тел.: 8 (35253) 6-45-19; сайт: www.shgpi.edu.ru